

**EBEVEYN TUTUMLARI, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE
OKULA HAZIR BULUNUŞLUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖZ
DÜZENLEMENİN ARACILIK ETKİSİ İLE İNCELENMESİ**

**ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING
STYLES, BEHAVIOR PROBLEMS AND SCHOOL
READINESS THROUGH MEDIATORY EFFECT OF SELF-
REGULATION**

Aylin SOP

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

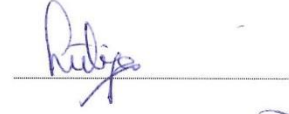
olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Aylin SOP'un hazırladığı "Ebeveny Tutumları, Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkinin Öz D¼zenlemenin Aracılık Etkisi ile İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlkŐđretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. H¼lya KELECİŐđLU



¼ye (Danışman) Prof. Dr. Semra ERKAN



¼ye Prof. Dr. Berrin AKMAN



¼ye Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL



¼ye Doç. Dr. Perihan ¼N¼VAR



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Őđretim ve Sınav YÖnetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 21/ 11 / 2016 tarihinde uygun gŐr¼lm¼ř ve Enstit¼ YŐnetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

EBEVEYN TUTUMLARI, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE OKULA HAZIR BULUNUŞLUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖZ DÜZENLEMENİN ARACILIK ETKİSİ İLE İNCELENMESİ

Aylin SOP

ÖZ

Araştırmanın amacı, ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenleme becerileri ve okul hazır bulunuşlukları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektedir. Araştırma kapsamında, çocukların öz düzenleme becerilerinin; ebeveyn tutumları ile okula hazır bulunuşluk arasındaki ve çocuklarda görülen davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki aracı etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Burdur İli, Merkez ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 66-72 aylık 140 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve okul öncesi kurumlarda çalışan 8 öğretmenden elde edilmiştir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesinde; Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), çocukların davranış problemlerinin belirlenmesinde Behar (1974) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlama çalışması Kanlıkılıçer (2005) tarafından yapılan Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) kullanılmıştır. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlama çalışması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından yapılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Çocukların okula hazır bulunuşluklarının belirlenmesinde ise Nurss ve McGauvran (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Erkan ve Kirca (2010) tarafından yapılan Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyon kullanılmıştır. Çocukların ve ebeveynlerin özelliklerine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Aile Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Araştırmada ebeveyn tutumlarının, çocuklarda görülen davranış problemlerinin, çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Çocukların öz düzenleme

becerilerinin aracılık etkisi incelenmiş ve Sobel testi kullanılarak aracılık modelindeki dolaylı etkisinin anlamlılığı sınanmıştır. Analizler sonucunda ebeveyn tutumlarının aracılık modelinde okula hazır bulunuşluğu etkileme gücü anlamlı bulunmamıştır. Fakat çocukların öz düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etkisi bulunmuştur. Ayrıca değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler alt boyutlar bazında incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrol becerilerinin, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etki göstermiştir. Araştırma sonuçları çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının dikkat/dürtü kontrol becerilerini negatif yönlü etkilediği, çocukların dikkat/dürtü kontrol becerilerinin de çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yönlü etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulguları, okula hazır bulunuşluk modeli kapsamında tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi dönem, ebeveyn tutumları, davranış problemleri, öz düzenleme becerileri, okula hazır bulunuşluk.

Danışman: Prof. Dr. Semra ERKAN, Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES, BEHAVIOR PROBLEMS AND SCHOOL READINESS THROUGH MEDIATORY EFFECT OF SELF-REGULATION

Aylin SOP

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine direct and indirect relationships between children's self-regulation skills, school readiness and parenting styles, behavioral problems observed in children. Within the scope of research, mediatory effect of children's self-regulation skills was examined in terms of relationship between parenting styles and school readiness and between behavioral problems among children and their school readiness. In accordance with the purpose of research, data was obtained from 140, 66-72-month-old children attending preschools affiliated to the Ministry of Education in Central district of Burdur province and from their parents in 2015-2016 academic year.

Parents Attitude Scale (PAS) developed by Karabulut Demir and Şendil (2008) was used for determination of parents' parenting styles; Preschool Behavior Problems Questionnaire (PBQ) developed by Behar (1974) and adapted into Turkish by Kanlıkılıçer (2005) was used for determination of children's behavioral problems. Besides, Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) developed by Smith-Donald, Raver, Hayes and Richardson (2007) and adopted into Turkish by Fındık Tanrıbuyurdu and Güler Yıldız (2014) was used in determining children's self-regulation skills; Metropolitan School Readiness Test - Sixth Version (MRT6) developed by Nurss and McGauvran (1995) adopted into Turkish by Erkan and Kirca (2010) was used to determine children's school readiness. Demographic information belonging to children and parents were obtained by Family Information Form developed by the researchers.

In the research, using multiple regression analysis and hierarchical regression analysis, it was tested whether parenting styles affected behavioral problems observed among children and their school readiness. Children's self-regulation skills were examined, and significance of indirect effect in mediatory model was tested using Sobel test. As a result of analyses, model's power of effect was not

found significant in mediatory model for parenting styles. However, partial mediatory effect was found between children's self-regulation skills, behavioral problems and their school readiness. Moreover, when direct and indirect effects between variables were examined, attention/impulse control skills among children's self-regulation skills showed partial mediatory effect between children's school readiness and their being anxious/tearful. Research results shows that children's anxious/tearful behavior negatively affects their attention/impulse control skills, and on the other hand, children's attention/impulse control skills positively affect their school readiness. Research findings have been discussed within the scope of school readiness model, and suggestions are made for researchers and practitioners in line with these results.

Keywords: Preschool period, parenting styles, behavior problems, self-regulation, school readiness.

Advisor: Prof. Dr. Semra ERKAN, Hacettepe University, Department of Elementary Education, Division of Preschool Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



Aylin SOP

TEŞEKKÜR

Bu çalışma birçok kişinin emeği ve desteği ile tamamlanmıştır. Öğrencisi olduğum günden bu yana sıcacık, içten sesini her duyduğumda motive olduğum, bana benden çok güvenen, etik konusunda hassasiyetini örnek aldığım, tecrübelerini benimle paylaştığı için gururlandığım, uzakta olmama rağmen her daim yanımda hissettiğim, her yanına gidişimde büyük bir içtenlikle beni kucaklayan, her zaman başarılı olabileceğime inanan danışmanım, saygıdeğer hocam Sayın Prof. Dr. Semra ERKAN' a çok teşekkür ederim.

Tezimin öneri aşamasından sonuçlanıncaya kadar ki süreçte her zaman yanımda olan, tez izleme jürimde olup değerli deneyimlerini ve önerilerini benimle paylaşan, tüm sorularıma, merakıma sıklımadan içtenlikle cevaplayan ve engin bilgilerini benimle paylaşan çok kıymetli saygıdeğer hocalarım Sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN'a ve Sayın Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca tez savunma jürimde bulunan değerli katkı ve önerileriyle bana yol gösteren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Hülya KELECiOĞLU'na çok teşekkür ederim. Uzun yıllardır, beni destekleyen, her fırsatta güler yüzüyle tecrübelerini benimle paylaşan, her zaman güçlü ve dinamik ruhuna hayran kaldığım ve hep örnek aldığım çok kıymetli hocam; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi ve aynı zamanda tez savunma jürimde yer alan Saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR'a çok teşekkür ederim.

Her daim telefonun diğer ucunda, gözüm kapalı güven duyduğum, doktora öğrenciliğimin her aşamasında beni motive eden, dostum Seçil ALTAY'a çok teşekkür ederim. Ayrıca kardeşimden ayrı görmediğim, hayatımın her anında var olan çok değerli arkadaşlarım Serap ÖZDEMİR'e ve Gözde GÜMÜŞÇAĞLAYAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bugünlere gelmemi sağlayan sadece tez çalışmam sürecinde değil hayatımın her aşamasında beni destekleyen, bana karşı sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen, en büyük dayanaklarım, hayatımın en değerli parçaları babam Bülent DURSUN'a, annem Feray DURSUN'a, ve kardeşim Ayçin DURSUN'a sonsuz teşekkür ederim. Son olarak; hayatım, en değerlim ve en büyük destekçim, sevgili eşim Serhat Adem SOP'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi	7
1.3.1. Alt Problemler.....	7
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	10
1.7.1. Okula Hazır Bulunuşluk.....	10
1.7.1.1. Okula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Temel Faktörler.....	14
1.7.1.1.1. Fiziksel Faktörler	14
1.7.1.1.2. Zihinsel Faktörler.....	16
1.7.1.1.3. Sosyal ve Duygusal Faktörler.....	17
1.7.1.1.4. Çevresel Faktörler.....	19
1.7.2. Ebeveynlik ve Okula Hazır Bulunuşluk.....	19
1.7.2.1. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları	21
1.7.2.1.1. Demokratik (İlımlı-Otoriter) Çocuk Yetiştirme Tutumu	23
1.7.2.1.2. Otoriter Çocuk Yetiştirme Tutumu	24
1.7.2.1.3. İzin Verici Çocuk Yetiştirme Tutumu	25
1.7.2.1.4. Aşırı Koruyucu Çocuk Yetiştirme Tutumu.....	26
1.7.3. Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşluk.....	30
1.7.3.1. Dışa Yönelim Davranış Problemleri	35
1.7.3.2. İçe Yönelim Davranış Problemleri.....	40
1.7.4. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşluk	43
1.7.4.1. Öz Düzenleme Becerilerinin Boyutları	49
1.7.4.1.1. Dikkati (Bilişsel) Düzenleme.....	49
1.7.4.1.2. Duygu Düzenleme.....	52
1.7.4.1.3. Davranış Düzenleme.....	56
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	59
2.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	59
2.1.1. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar.....	59
2.1.2. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	61

2.1.3. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları, Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar.....	65
2.1.4. Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri ve Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	66
2.1.5. Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar.....	72
2.1.6. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar.....	75
2.2. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	83
2.3. İlgili Araştırmalar Özet.....	87
3. YÖNTEM.....	88
3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	88
3.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Belirlenme Süreci.....	88
3.2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	89
3.2.2.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	89
3.2.2.2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaşı, Öğrenim Durumu, Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ve Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	90
3.3. Veri Toplama Araçları.....	91
3.3.1. Aile Bilgi Formu.....	91
3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ).....	91
3.3.3. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ).....	93
3.3.4. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ).....	94
3.3.5. Metropolitan Okula Hazırlık Bulunuşluk Testi Altıncı Versiyonu (MRT6).....	96
3.3.6. Ölçeklerin Betimsel Analizlerine İlişkin Bulgular.....	98
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	101
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	102
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	107
4.1. Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları, Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri ve Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	107
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	108
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	110
4.1.3. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	114
4.2. Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları, Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri Alt Boyutları ve Öz Düzenlemeleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	119
4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	120
4.2.2. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	121
4.2.3. Yedinci ve Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	125
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	133
5.1. Sonuçlar.....	133
5.2. Öneriler.....	135
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	135
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	137
KAYNAKÇA.....	139

EKLER DİZİNİ	155
ÖZGEÇMİŞ.....	171



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Sıklıkla Görülen Duygusal ve Davranışsal Problemler	35
Tablo 3.1. Burdur İli Merkez İlçesine Bağlı Bağımsız Anaokullarına İlişkin Bilgiler	89
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	90
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaşı, Öğrenim Durumu, Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ve Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	90
Tablo 3.4. Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri...	98
Tablo 3.5. Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	99
Tablo 3.6. Çocukların Öz Düzenlemelerine İlişkin Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	99
Tablo 3.7. Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	100
Tablo 3.8. Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	100
Tablo 4.1. Ebeveyn Tutumları ve Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 4.2. Ebeveyn Tutumları ve Davranış Problemlerinin Çocukların Öz Düzenlemeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 4.3. Okula Hazır Bulunuşluğa İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	115
Tablo 4.4. Öz Düzenlemenin Aracılık Etkisinin Anlamlılığı	116
Tablo 4.5. Ebeveyn Tutumları ve Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 4.6. Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Dikkat/ Dürtü Kontrolü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 4.7. Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Olumlu Duygu Davranışı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 4.8. Çocukların Endişeli Davranışlarının, Çocukların Öz Düzenlemeleri ile Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	126
Tablo 4.9. Dikkat/Dürtü Kontrolünün Aracılık Etkisinin Anlamlılığı.....	128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Öngörülen Okula Hazır Bulunuşluk Modeli	5
Şekil 3.1. Aracı Değişken Modeli (Baron & Kenny,1986)	104
Şekil 4.1. Çocukların Öz Düzenlemelerinin, Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki Aracı Rolü	116
Şekil 4.2. Çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolünün, Endişeli/Ağlamaklı Olma Davranışı ve Okula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki Aracı Rolü.....	127



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

CSRP: Chicago Okulu Hazırlık Projesi (The Chicago School Readiness Project)

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

ETÖ: Ebeveyn Tutum Ölçeği

KITS: The Kids In Transition to School

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAEYC: Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

OÖDSTÖ: Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve kuramsal temeline yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi yıllar, tüm gelişim alanlarını ve insan yaşamını temel alan becerilerin kazanılmasında yaşamın en önemli yıllarıdır. Bu yıllar, bireyin yaşamında en hızlı gelişim gösterdiği, davranışlarının şekillendiği ve bir takım beceriler kazandığı dönem olması nedeniyle kritik önem taşımaktadır. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında kazanılan beceriler yetişkinlik dönemine kadar uzanan bir süreci etkilemektedir. Çocuklar büyüdükçe ve gelişimleri ilerledikçe yeni beceri, tutum ve davranışlar kazanabilmeleri için okul öncesi eğitime giriş yapmaktadırlar (İnal, 2013). Okul öncesi eğitime başlama süreci çocuklar için dönüm noktası niteliğinde bir süreçtir. Bu süreçte çocuk ilk defa aile ve yakın çevresinden ayrılarak yeni yaşamsal deneyimler edineceği ortama giriş yapar. Okul öncesi eğitim ortamı, çocuğun yeni arkadaşlıklar kurduğu, kendinden beklenen görev ve sorumluluklarının olduğu, öğretmenleriyle iletişim kurduğu ve okula özgü kuralların bulunduğu, evden farklı ilk sosyalleşme imkanı sağlayan çevredir. Çocuk, sosyalleşme ile ilgili ilk deneyimlerini evde kazanırken okul öncesi eğitim veren kurum ve ilkokullar ise kazanılan bu temel davranışların pekiştirildiği ortamlar olarak kabul edilmektedir (Erkan, 2011; Oktay, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun ileri yaşlardaki ilgi ve eğilimlerinin ortaya çıkışında oldukça etkilidir. Bu dönemde çocuğun ev ve okul ortamında karşılaştığı farklı deneyim ve fırsatlar, çocuğun kendi farkındalığını arttırarak ailesine ve öğretmenlerine ipuçları vermektedir. Bu anlamda okul öncesi eğitim kurumları, çocukların çok yönlü gelişimlerini hedefleyen ve onları ilkokula hazır hale getirmeyi amaçlayan kurumlardır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara öğrenme için farklı ortamlar, davranış geliştirmede yeni yaşamsal deneyimler, temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazanmaları hususunda birçok fırsat sağlamaktadır (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000; Oktay, 2013). Okul öncesi dönemde, çocukların yeni rutinelere uyum sağlaması, yetişkin gözetimi olmadan kurallara uyması, kendisine verilen görevlere odaklanabilmesi, yeni sosyal ilişkiler kurması ve

akranlarından öğrenmeye başlaması beklenmektedir (Love, Logue, Trudeau, & Thayer, 1992). Bu beklentilerin birçoğu çocukların okul öncesi eğitimden önce, ev ortamlarında farklılıklar gösterebilmektedir. Farklı sosyal çevre ve ev ortamlarından gelen çocuklara fırsat eşitliği sağlanması sadece okul öncesi eğitimden yararlananların değil, tüm çocukların zorunlu eğitimin birinci basamağı olan ilköğretimde başarılı olabilmeleri için ön becerilere sahip olması açısından çok önemlidir (Oktay, 2013). Kurallara uyma, davranışı düzenleme ve rutinlere uyum sağlama becerisi gibi ön beceriler, okula geçişin başarılı olmasında önemli faktörler olarak görülmektedir (Bono, 2003).

Çocuğun okula geçiş aşamasında okula uyum sağlayabilmesi; kişilik özelliklerine, ailenin çocuk yetiştirme tutumlarına, çocuğun fiziksel sağlığına, ailenin ve sosyal çevrenin niteliğine ve çocuğun akademik açıdan hazır oluşuna bağlıdır. Bu faktörler arasında aile kritik bir rol üstlenirken; ebeveynlerin tutumu çocuğun bağımlılıktan bağımsızlığa geçişini destekleyici bir şekilde ise çocuk kazanabildiği becerilerle okula başlama sürecinin getirdiği yeniliklerle başa çıkabilecektir (İnal, 2013). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları çocukların davranış, tutum ve becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Ebeveynlerin sergilediği tutum çocukların becerilerini doğrudan etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin, çocukların davranış, tutum ve becerilerinin gelişmesindeki etkisinden yola çıkılarak benimsedikleri tutumun çocukların becerilerini doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir. Ebeveynler, çocuklarında gelişmesini istedikleri beceriler için onlara fırsatlar sağlamaktadırlar. Sağladıkları bu fırsatlar çocukların yaşamsal deneyimlerine dönüşür ise orada becerilerin gelişiminden söz etmek mümkün olmaktadır. Çocukların becerileri, okul ve sosyal çevrenin taleplerini karşıladığı zaman çocuklar okula hazır hale gelebilmektedir (Bono, 2003).

Çocukların okula hazır hale gelmeleri için belli beceri, davranışları ve alışkanlıkları kazanmış olmaları gerekmektedir. Çocuğun kendi duygu ve dürtülerini kontrol edebilme kapasiteleri, diğerleri ile olan ilişkileri ve problem çözme aktiviteleri okul öncesi dönemde gelişmektedir. Bu dönemdeki çocuklar dikkatlerini daha uzun süre bir işe verebilir, daha karmaşık yönergeleri takip edebilir ve kurallara daha rahat bir şekilde uyum sağlayabilirler. Hızlı bir şekilde kendini düzenleme davranışları ve kontrol etme arzusu gelişmekte iken yaşam koşulları ile başa çıkabilmek için olumlu stratejiler geliştirebilmeye, öz-yönelim ve öz kontrollerinin

gelişiminin desteklenmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Erken dönemde yetişkinlerin kullandıkları rehberlik yöntemleri, çocukların duygularını kontrol edebilmesine, diğerleri ile etkileşimlerinin olumlu olmasına, uygunsuz ve saldırgan davranışların önlenmesine ve öz yönelimli bireyler olmalarına yardım etmektedir. Tüm bu beceriler, alan yazında öz düzenleme becerileri başlığı altında incelenmektedir (Bronson, 2000b).

İnsan davranışının merkezinde öz düzenleme bulunur. İnsanlar sadece dışsal motivasyon ya da ödüllerle davranış değişikliklerinde bulunmazlar aynı zamanda kendi inanç ve iç durumlarını kullanarak da davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Net davranışsal kuralların yokluğunda, davranışlarına yön verebilmek için inançların ve duyguların kullanması gerekebilir. Çocukların yaşamsal deneyimleri, sosyal bağlamda onları öz düzenleme becerilerini kullanmaya yöneltmektedir. Evde, okulda, sınıfta ya da akranları ile etkileşimlerinde çocukların ortama uyum sağlaması, kendi duygu ve dürtülerini kontrol edebilmeleri öz düzenleme becerilerinin gelişimi ile ilgilidir. Erken çocukluk yıllarında öz düzenleme becerilerinin gelişimi sonraki yıllarda akademik başarı ile doğrudan ilişkilidir. Kavramsal olarak okula hazır olma, okul öncesi yıllardaki öz düzenleme becerilerinin gelişimine önemli ölçüde bağlıdır (Blair, 2002).

Öz düzenleme becerileri, çocuğun esnekliğini arttırarak düşünce ve davranışlarını düzenlemesine olanak sağlayan, ipuçlarına gerek kalmadan kavrayabilmesine ve duygusal uyarılmalarını düzenleyebilmesini mümkün hale getiren becerilerdir (Derryberry & Rothbart, 1997; Barkley, 2001). Alan yazında okul öncesi dönemdeki öz düzenleme becerilerinin çocuğun eş zamanlı olarak gelişen kelime dağarcığı, erken okuryazarlığı ve matematik becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007). Öz düzenleme becerilerinin akademik performansın yanı sıra sosyal becerilerle de ilişkili olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların akranları ile etkileşimlerinin daha yüksek olduğu öğretmenleri ve aileleri tarafından belirtilmiştir. (Rimm-Kaufman & Wanless, 2012). Ayrıca Vazsonyi ve Huang'ın (2010) araştırmasında öz düzenleme becerileri yüksek olan dört yaş çocuklarının daha az olumsuz davranış (yalan söyleme, kavga etme gibi) gösterdikleri gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak çocukların öz düzenlemelerinin (çalışan bellek ve dikkat); düşük saldırgan davranışlar ve yüksek prososyal davranışlar (sirasını bekleme,

paylaşma, empati ve sosyal problem çözme) ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Akt. Rimm-Kaufman & Wanless, 2012). Ayrıca öz düzenleyici süreçler; çocukların öfke denetimi, sosyal becerilerini düzenleme, sosyal beklentilere uyum gösterme, davranışlarını planlama ve organize etme kapasitelerinin gelişmesine olanak tanımaktadır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi okula geçişte onların problem davranış sergileme eğilimlerini de azaltmaktadır (Blair & Razza, 2007).

Çocuğun hem okul öncesi kuruma hem de ilkokula geçişinde önemli olan hazır bulunuşluk düzeyi, onların ilerideki okul başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Okula hazır bulunuşluğun bir parçası olan sosyal uyum sürecinde de öz düzenleme becerileri kilit bir rol üstlenir. Bu beceriler; kişilerarası çatışma, hiperaktivite, saldırganlık veya karşıt olmanında dahil olduğu davranış problemlerinin ortaya çıkışında aracı konumda olup okula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi yadsınamaz düzeydedir (Torres, 2011). Hughes ve Kwok (2006) öz düzenleme becerilerinin aynı zamanda negatif akran etkileşimlerine karşı çocukların saldırgan ve rahatsız edici davranışlarını engelleyen, akranlar arası problem çözmede daha kolay uyum sağlaması açısından bir tampon görevi gördüğünü belirtmişlerdir.

Çocuklar okul öncesi dönemde sıklıkla davranış problemleri gösterebilmektedirler. Bu durum çocukların her bir gelişim basamağını aşarken bazı geçici uyumsuzluklar sergilemesinden de kaynaklı olabilmektedir. Bir sonraki gelişimi sağlıklı bir şekilde tamamlaması durumunda bu geçici huzursuzluk veren davranışlar yavaşça ortadan kalkar. Bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatamayan çocuklarda kendine ve çevresine rahatsızlık verebilecek davranış bozuklukları kalabilir ve müdahale edilmez ise bu davranış bozuklukları katlanarak daha ağır bir şekilde sonraki gelişim aşamasına taşınabilir. Bu nedenle okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri yetişkinler tarafından dikkate alınmalı ve gözlemlenmelidir. Çünkü bu olumsuz davranışlar, sosyal ve akademik açıdan ortaya çıkacak zorlukların habercisi olabilmektedir. Çocukların okul öncesinden ilkokula geçişte sıklıkla görülen bazı davranış problemleri bulunmaktadır. Bu davranış problemleri dışa yönelim ve içe yönelim olarak kendini gösterebilir. Dışa yönelim davranış problemleri arasında sayılabilecek saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi zayıf dürtü kontrolü ve yüksek düzeyde olumsuz tepkisellik içeren

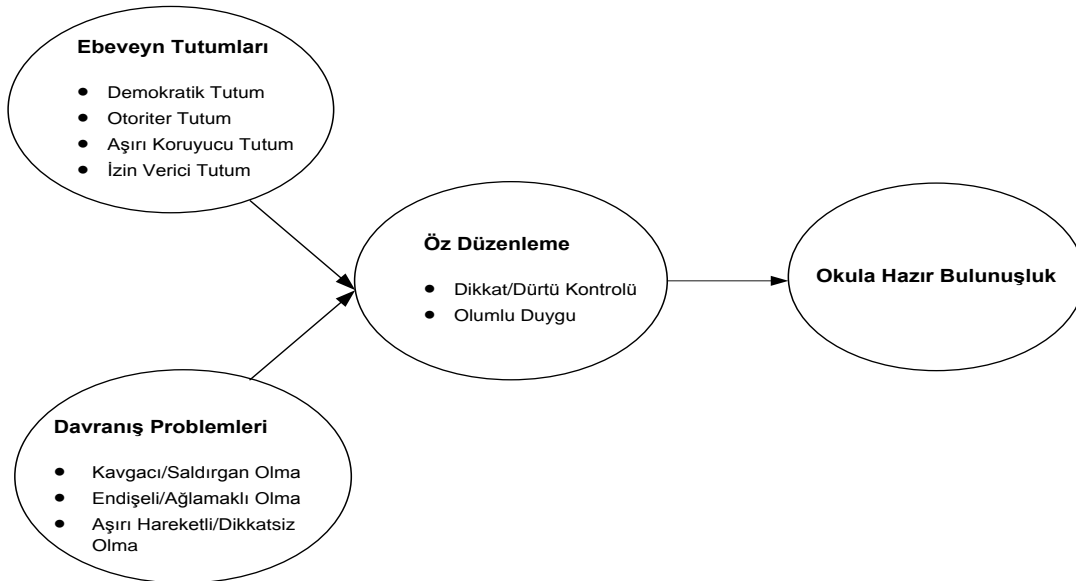
olumsuz davranışlar, başarılı bir öz düzenleme ile çocukların tepkiselliğini azaltarak çatışmaları çözebilecek duruma gelmeleri için önemli olmaktadır (Vitaro, Tremblay, Gagnon & Boivin, 1992).

Sonuç olarak öz düzenleme süreci; davranışsal düzenleme (dürtü kontrolü ve motor kontrol), duygusal düzenleme (anlayış ve hoşgörü) ve dikkati düzenleme (dikkat kontrolü, dikkat esnekliği ve çalışan bellek) süreçlerinin hepsini kapsayan beceriler olduğundan okula hazır bulunduğu ve çocuğun sosyal çevreyle olan psikolojik uyumunu sağlamaktadır (Torres, 2011). Bu nedenle çocukların okula hazır bulunduğunu tartışırken öz düzenleme becerilerinin doğrudan ve dolaylı etkisini sınamak bu araştırma kapsamında önemli bir yer tutmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve çocukların okula geçişteki becerilerinin önemi göz önüne alındığında, çocukların öz düzenleme becerilerinin, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri ve çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide aracı etki göstereceği düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı; Ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin çocukların öz düzenleme becerileri aracılığıyla incelenmesidir.



Şekil 1.1. Öngörülen Okula Hazır Bulunuşluk Modeli

Okula başlamayla birlikte, çocukların öz düzenleme beceri gelişimine bağlı bir takım sosyal beceri ve öğrenme gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Öz düzenleme

becerileri ertelenmiş çocuklar, okula başlama sürecinde problem yaşama riski taşıyan çocuklardır. Bu çocuklar okula başlarken öğretmen ve akranları ile sorunlu ilişkiler ve davranış problemleri yaşayabilmektedirler (Blair, 2002). Çocukların öz düzenleyici süreçleri, çok yönlü bir yapıda olup dürtüleri kontrol etme ve önleyebilme kapasitesi, dikkati kaydırma ve odaklama gibi yürütücü işlev becerileri ve duygularını düzenleme becerilerini içermektedir. Çocukların bu öz düzenleme becerilerinin gelişimsel olarak okula hazır bulunuşlukları ile ilişkili olduğu gösteren araştırmalara alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır. Alan yazında son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında; çocukların öz düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Bono, 2003; Blair & Razza, 2007; Smith, Borkowski ve Whitman, 2008; Becker, Miao, Duncan & McClelland, 2014; Pears, Healey, Fisher, Gill, Conte, Newman & Ticer, 2014; Schmitt, McClelland, Tominey & Acock, 2015); çocuklarda görülen davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh & Gest, 2009; Graziano, Slavec, Hart, Garcia & Pelham Jr, 2014); ebeveynlik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Karreman, van Tuijl, van Aken & Deković, 2006; Volling, Bandon & Kolak, 2006; Kiss, Fehete, Pop & Susa, 2014); çocukların okula hazır bulunuşluğu ile ebeveynliğin risk faktörü olarak kabul edildiği (Hill, 2001; Johnson, 2008; Baker, Cameron, Rimm-Kaufman & Grissmer, 2012) araştırmalara rastlanmaktadır. Çocukların davranışsal dürtülerini kontrol altına almaları, dikkatlerini odaklayabilmeleri ve duygularını düzenleyebilmeleri öğrenme süreçlerinde önem arz eden hususlardır (Blair & Diamond, 2008).

Öz düzenleme, davranış düzenleme (dürtü ve motor becerileri kontrol etme), duygu düzenleme (duyguları tanımlama ve kabul etme; öfkeyi ve olumsuz uyarılmaları ayarlayabilme) ve dikkat düzenlemeyi (dikkati sürdürülebilir ve bilgiyi hafızada tutma; dikkati toplayabilme, dikkatin dağılmasını önleme, gerektiğinde tekrar dikkatini odaklayabilme) içeren çok yönlü bir yapıdır. Bu beceriler birbirlerine bağlı olup 3-7 yaş arasında hızlı bir şekilde gelişim göstermektedir (Torres, 2011). Ayrıca öz düzenlemenin doğasını anlama ve okula hazır bulunuşluğu hangi becerinin daha fazla etkilediğini belirlemenin, önleyici ve müdahale edici süreçlerin planlanmasında rehber olacağı düşünülmektedir. Çocuklar, yaşları gereği problem davranışlar yaşasalar dahi genellikle sorunun bilincinde olmadıkları için sorun ya da kendisi hakkında bilgi vermekte yetersiz

kalabilmektedirler. Çocuk hakkında nitelikli bilgi ya anne babadan ya da öğretmenlerden alınabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim içerisinde çocuklar ile birlikte vakit geçiren ve onları profesyonel olarak gözlemleyen ve değerlendiren öğretmenlerin çocukların problem davranışlarının belirlenmesinde katkıları önemli düzeyde görülmektedir. Bu düşüncenin yanı sıra anne babanın çocuk yetiştirme tutumlarının da araştırılması, çocuğun okula hazır bulunuşluk sürecinin bütüncül olarak açıklanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Alan yazında ebeveyn tutumları, çocukların öz düzenlemeleri, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşlukları arasında ilişkiler bulunduğunu gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen bu değişkenler arası ilişkilerin tek bir araştırma kapsamında bütüncül olarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma ile ebeveyn tutumları, çocukların davranış problemleri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide çocukların öz düzenleme becerilerinin aracılık etkisinin yorumlanabileceği bir model önerileceğinden araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Yukarıda sunulan model (Şekil 1.1) çerçevesinde bu çalışmada; “ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri ve çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide çocukların öz düzenleme becerileri aracılık etkisi göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilemekte midir?
2. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemekte midir?
3. Çocukların öz düzenleme becerileri, okula hazır bulunuşluklarını etkilemekte midir?

4. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri çocukların öz düzenleme becerileri aracılığı ile çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilemekte midir?
5. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları (kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı, aşırı hareketli/dikkatsiz), çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilemekte midir?
6. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları (kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı, aşırı hareketli/dikkatsiz), çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarını (dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu) etkilemekte midir?
7. Çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyutları (dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu), okula hazır bulunuşluklarını etkilemekte midir?
8. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları (kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı, aşırı hareketli/dikkatsiz) çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyutları (dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu) aracılığı ile çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilemekte midir?

1.4. Sayıtlar

- Araştırma kapsamındaki ölçme araçlarının (Demografik Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşuk Testi- Altıncı Versiyon), araştırmanın amaçları doğrultusundaki verileri elde etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin ve ebeveynlerin ölçme araçlarına samimiyetle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma; Burdur İli Merkez İlçesinde 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 66-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okula Hazır Bulunuşluk (School Readiness): Çocuğun okula başlaması ve öğrenmeye hazır olması için bir takım beceri, tutum ve davranışa sahip olabilmesi anlamına gelmektedir (Lewit & Baker, 1995).

Öz Düzenleme Becerileri (Self-Regulation): Bireyin duygusal, güdüsel ve zihinsel uyarılma düzeylerini sürdürmesi yoluyla olumlu düzenleme ve uyum sağlamasına yardımcı olan istemli, bilişsel ve davranışsal süreci ifade etmektedir (Blair & Diamond, 2008).

Çaba Gerektiren Kontrol Becerileri (Effortful Control): Çocukların istemedikleri durumlarda bile ortama uyum sağlayabilmek için isteyerek dikkatini düzenleyebilmesi, engelleyebilmesi veya gerekli durumlarda harekete geçebilme yeteneğidir (Eisenberg, 2012).

Yürütücü İşlev Becerileri (Executive Function): Planlama, organize etme, dikkati odaklama, yönergeleri hatırlama ve birden fazla görevi dengeleme gibi zihinsel süreçleri içeren, geçmiş yaşantılar ile anlık eylemler arasında bağlantı kurmayı sağlayan becerilerdir (Blair & Razza, 2007).

Hazı Erteleme Düzeyleri (Delay of Gratification): Amaca yönelik davranışta kalarak hazı yok sayabilme, dürtüsel davranışları engelleyebilme ve dikkati, dikkat çeken öğelerden kaydırabilme olarak tanımlanmaktadır (Mischel, Shoda, & Peake, 1988).

Dışa Yönelim Davranış Problemleri (Externalizing Behavior Problems): Çocuklar tarafından açık bir şekilde gösterilen davranışlardır. Dışa yönelim davranış problemlerinin alt türleri arasında anti sosyal davranışlar olarak bilinen dürtüsel, saldırgan, bozucu, yıkıcı ve toplumun yasalarını, kurallarını ihlal eden gözlemlenebilir eylem ve davranışları içerir (Austin & Sciarra, 2013).

İçe Yönelim Davranış Problemleri (Internalizing Behavior Problems): Gözlemlenmesi daha zor olan ve temel olarak içselleşmiş depresyon, mizaç bozuklukları, post travmatik stres bozuklukları gibi kaygı bozukluklarını içeren davranış problemleridir (Austin & Sciarra, 2013).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Okula Hazır Bulunuşluk

İnsan yaşamının her bir aşaması bir önceki aşamanın izlerini taşımaktadır. Bu sebeple hazır olma kavramı aslında yaşamın her evresinde karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminin mutlu ve başarılı bir şekilde geçirilmesi bir sonraki evre olan ergenliğin de daha sorunsuz geçmesine olanak sağlamaktadır (Oktay, 2013).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişiminin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik yılları kapsamaktadır. Bu yıllarda temeli atılan kişilik yapısı ve beden sağlığının ileriki yıllarda aynı yönde ilerleme şansı oldukça yüksektir. Bu nedenle bu yıllarda çocuklara kazandırılan bilgi, beceri, tavır ve davranışın yetişkinlik dönemine erişen bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değerlerini büyük ölçüde biçimlendirdiği düşünülmektedir. Aile, çocuğun ilk kazanımlarını edindiğini sosyal çevredir. Ailedeki eğitim, toplumun kültür değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılması şeklindeki temel eğitimsel işlevin yanı sıra okul içinde ve dışında yapılan eğitim ve öğretimle birlikte yaşam boyu devam etmektedir (Yavuzer, 2008; Oktay, 2013). Birçok disiplinde yapılan araştırmalar sonucunda; çocukların evde, okulda, çocuk bakım merkezinde ya da kendi yakın çevresindeki erken yaşantılarının, ilerideki sosyal ve akademik gelecekleri için kritik önem taşıdığını göstermektedir. Erken çocukluk dönemi olarak tanımlanan bu süreç çocukların gelişimleri için “kritik dönem” olarak tanımlanmaktadır. Kritik dönem, hangi erken yaşantıların çocukların ileride yaşayabilecekleri sosyal sorunları önlemede yardımcı olacağı konusuna dikkatleri yönlendirmemizi sağlamıştır (Rimm-Kaufmann & Wanless, 2012).

Çocuğun alıştığı, kendini güvende hissettiği aile ortamından ayrılarak yeni yaşamsal deneyimler kazanacağı ikinci sosyal çevresi okuldur. Okula başlayan çocuk aynı zamanda programlı bir öğretim sürecinin içine girmektedir. Çocuklardan okula başladıklarında, öğretmen-akran ilişkilerinin olumlu olması, öğretmenin talebi doğrultusunda dinle-öğren davranışlarını başarabilmesi, sınıf kurallarına uyması ve sınıfa uygun davranışlar sergileyebilmesi gibi olumlu davranışlar geliştirmeleri beklenir (Rimm-Kaufmann, Pianta & Cox, 2000). Bu davranışlar, okul olgunluğunu kazanmış çocuklardan beklenen davranışlardır. Fakat çocukların önemli bir kısmı “öğrenmeye hazır oluş” kavramının odaklandığı sosyal-duygusal ve davranışsal olgunluğu eksik olarak okula başlayabilmektedirler

(Torres, 2011). Okula ve okumaya başlamak için gerekli olan temel yeterlilikler için aile ya da çocuğun yaşadığı çevre yeterli olmayabilir. Bu sebeple okul öncesi eğitimin ve ilkokulların temel amaçlarından biri de eğitimde herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlamaktır (MEB, 2014).

Okula hazır bulunuşluk kavramı, sadece ilkokula geçişte değil eğitimin her kademesinde kullanılan bir kavramdır. İnsanın bulunduğu gelişim düzeyine göre bir sonraki aşamaya başarılı bir şekilde geçiş yapabilmesi için belirli ön yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Oktay, 2013). Okula hazır bulunuşluk ile ilgili alan yazında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Booth ve Crouter (2008), okula hazır olmayı; çocuğun öğrenmeye hazır oluşu, sınıf görevlerine başarılı bir şekilde katılma kapasitesi, olumlu öğretmen ve akran ilişkisi kurma becerileri ve yıkıcı ya da saldırgan-muhalif davranışlara ket vurabilmesi olarak tanımlamışlardır. Dinç (2013) okula hazır oluşu, çocuğun sosyal, duygusal, psikomotor, bilişsel ve dil becerilerinin, çocuktan beklenen bilgi, beceri ve tutum seviyesine ulaşması olduğunu belirtmiştir. Lowenthal (1999) ise yönergeleri dinleyip takip edebilme, öğrenmeye motive olma, yaşına uygun kendinden beklenen öz bakım becerilerini yerine getirebilme, öz düzenleyici davranışlar gösterebilme, yaşına uygun dikkat süresine, okuma-yazma ve matematik becerilerine sahip olabilme olarak tanımlamaktadır (Matthews, 2008). Okula hazır bulunuşluk kavramının tek bir amaç içerisinde iki farklı tarihsel kavramı da bulunmaktadır. Bunlardan ilki çocukların öğrenmeye hazır oldukları için okula başlama düşüncesi yani “öğrenmeye hazır olma” kavramı, diğeri ise “okula hazır olma” kavramıdır. Bu iki kavramı birleştiren okula hazır bulunuşluk, çocuğun okula başlamasında öğrenmeye hazır olması için bir takım beceri, tutum ve davranışa sahip olabilmesi anlamına gelmektedir (Lewit & Baker, 1995).

Son otuz yıldır erken çocukluk eğitimi araştırmaları, okula hazır bulunuşluk kavramına daha çok odaklanmaya ve okula hazır bulunuşlukta çocukların başarılı olabilmeleri için bir takım sosyal, duygusal, bilişsel beceriler üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır (Rafoth, Buchenauer, Crissman & Halko, 2004). Çocukların okula hazır bulunuşluk kavramı tartışılırken; çocukların erken yaşam deneyimlerinin kalitesi, çocukların gelişim ve öğrenmelerindeki farklılıklara saygı, zekadan çok bireysel becerilere odaklanılma gibi çocuk eğitimi konusunda farklı bakış açıları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu farklı bakış açıları okula hazır

bulunuşuk kavramı ile ilgili görüşlerin birbirinden ayrılmasına sebep olmuş ve ortaya dört farklı görüş çıkmıştır. Bunlar *gelişimsel görüş*, *çevresel görüş*, *sosyal-yapıcı görüş* ve *etkileşimli görüş* olarak karşımıza çıkmaktadır. Meisels'in (1999) belirttiği okula hazır bulunuşluk kavramının dört teorik bakış açısı şu şekilde özetlenebilir:

Gelişimsel görüş, herhangi bir çevresel manipülasyona maruz kalmadan çocukların öğrenmeye hazır olduklarında öğrenmeye başlamaları gerektiği ve çocukların doğal potansiyelleri izin verildiğinde okula başlamalarının doğru olduğunu savunan görüş olarak kabul edilmektedir (Matthews, 2008).

Çevresel görüş, çocuğun yapabildiklerine ve davranışlarına odaklanmaktadır. Örneğin; eğer bir çocuk herhangi bir özel beceri gösteriyor ise, o çocuk okula gitmeye hazırdır. Bu bakış açısı, çocukların davranış ve öğrenmelerine odaklanmaktadır. Gelişimsel görüşün aksine bu görüş, çocukların öğrenmeleri için gerekli olan becerileri ve bilgileri görünen kanıtlar ile ele almaktadırlar. Buna göre çocuklara sunulan eğitim programları ile çocukların bilgi ve becerileri geliştirilir, eksik bilgi ve beceriye sahip çocuklara eğitim verilerek okul hazır hale gelmeleri sağlanır. Çocuklar okula ya hazırdır ya değildir, eğer çocuklar okula hazır değil ise eksikler tespit edilir ve öğretilir (Matthews, 2008; Dockett & Perry, 2002).

Sosyal-yapıcı görüş, çocuğun okula hazır bulunuşluğunu, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevresinden aldığını öne sürmektedir. İnanışlar, beklentiler, anlayışlar, okul deneyimleri ve okulların var olduğu toplumun, çocukların okula hazır bulunuşluğunu etkilediğini öne sürmektedir (Dockett & Perry, 2002; Koçyiğit, 2009).

Etkileşimli görüş ise; okula hazır bulunuşluğu iki yönlü etkileşim içerisinde kabul etmektedir. Çocukların bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yaşadığı topluma, çocuğun gelişimine ve çocuğun becerilerine odaklanmaktadır (Matthews, 2008). Çocuğun içinde yaşadığı çevre ile çocuğun gelişimi karşılıklı etkileşim halindedir. Çocuk öğrenmede, gelişimde ve yaşadığı çevrede katılımcı olarak yer almaktadır (Dockett & Perry, 2002).

Son yıllarda okula hazır bulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda çocukların kapsamlı bir şekilde tüm gelişim alanlarına odaklanılmaktadır. Bu nedenle de ileriki yaşlarda akademik başarıyı ve öğrenmeyi önemli derecede

etkileyecek sosyal-davranışsal hazır oluş kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuğun okula hazır oluşunun yanı sıra okulun ve çevrenin çocuğa hazır oluş kavramı üzerinde de fikirler yoğunlaşmaktadır. Erkan (2011) formal eğitimin sorumluluklarını yerine getirebilmesi için çocuğun gelişim özelliklerinin yanında çocuğun potansiyeline uygun olarak geliştirilebilecek sosyal olanakların da hazır bulunuşluktaki öneminden bahsetmektedir.

Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC) (1995) evrensel olarak okula hazır olmanın desteklenmesinde yapılması gerekenleri;

- Okul başarısını desteklemede tüm çocuklara aynı fırsatların verilmesi
- Çocukların bireysel farklılıklarının tanınması ve desteklenmesi
- Okula başlayan çocuklardan ne yapabileceklerine dair makul ve uygun beklentiler içerisinde olunması,
olarak özetlemiştir.

UNICEF (2012) ise, okula hazır bulunuşluğun üç boyutu olduğunu vurgulamıştır. Bu üç boyutu;

- Hazır çocuk; çocukların gelişim ve öğrenmelerine odaklanma,
- Hazır okul; okul ortamına odaklanma ve çocuğun ilkokula yumuşak bir geçiş yapabilmesi için çocukların tüm öğrenme alanlarını destekleme,
- Hazır aile; çocukların okula geçişlerinde erken gelişim ve öğrenmelerinin ilerlemesi için ebeveyn tutumlarına odaklanılması ve aile katılımının sağlanması olarak ele almıştır.

UNICEF (2012) bu boyutların her birinin birbiri ile etkileşimli olduğunu ve çocukların okula hazır bulunuşluklarını desteklemesindeki önemini vurgulamıştır.

Sonuç olarak; alan yazındaki okula hazır bulunuşluk tanımları, bakış açıları ve tüm boyutlarının etkileşimli olarak değerlendirilmesi; okula hazır olmanın, çocuğun tüm gelişim alanlarında belli bir olgunluğa erişmesi ve öğrenme için gerekli tüm potansiyelinin ortaya çıkmasında bireysel ve çevresel etmelerin bir arada düşünülmesi gereken bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların okula hazır bulunuşluğunda etkili olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler aşağıda sunulmuştur.

1.7.1.1. Okula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Temel Faktörler

Çocuğun okula başarılı bir şekilde başlaması ve okula hazır bulunuşluğu birçok etkene bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Çocuğun fiziksel özellikleri, kişilik yapısı, aile ortamı, yaşadığı toplum gibi bir çok faktörü bu bağlama dahil etmek mümkündür. Bu konuda farklı araştırmacılar çeşitli etkenler üzerinde durmuşlardır. Ramey ve Ramey (1999) okula geçiş modelinde çocukların gelişimlerini etkileyen faktörleri sosyal-ekolojik bakış açısı ile tanımlamaktadır. Bunlar; hayatta kalabilme kaynakları: konut ve gelir; fiziksel ve sosyo-duygusal güvenlik; kültür sahibi olma, aile, okul ve toplum değerleri, akran ve aile desteği, iletişim becerileri ve temel akademik becerilerdir (Di Santo, 2006).

Oktay (1983) okula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörleri;

- Fizyolojik faktörler
- Bilişsel faktörler
- Çevresel faktörler
- Duygusal faktörler olmak üzere dört başlık altında toplamıştır (Oktay, 2013).

Kagan, Moore ve Bredekamp (1995) ise okula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörleri Amerika Ulusal Eğitim Amaçları Panelinde;

- Fiziksel iyi oluş ve motor gelişim,
- Sosyal-duygusal gelişim,
- Öğrenme yaklaşımları,
- Dil gelişimi ve
- Bilişsel gelişim ve genel bilgi

olarak beş farklı başlık altında toplamışlardır.

1.7.1.1.1. Fiziksel Faktörler

Çocuğun ilkokula geçişinde belli bir fiziksel olgunluğa erişmiş olması önemlidir. Çünkü ilkokul ile birlikte çocuk planlı, programlı öğretim etkinliklerine katılır ve bu yeni ortamda yoğun bir çalışma içerisine girmektedir. Bu planlı çalışmalar sonucunda gözünü, kulağını, elini ve zekasını birbiriyle uyumlu bir biçimde kullanması öğrenir. İlkokul birinci sınıfın en temel görevlerinden olan okuma-

yazma ve temel aritmetik becerileri öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya kalan çocuğun kolay ve çabuk öğrenebilmesi, mutlu bir öğrencilik geçirebilmesi için gelişim alanlarında yeterli olgunluk seviyesine erişmiş olması gerekmektedir (Erkan, 2011; Polat, 2013). Çocukların sağlıklı bir beden gelişimine sahip olmaları, onların öğrenme ve ileriki okul başarıları üzerinde etkilidir (Fazlıoğlu, 2013). Tarihsel olarak, kronolojik yaş çocuğun okula başlamasında gerekli ana kriter olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü çocukların gelişimleri bireysel farklılıklar göstermektedir. Ancak çocukların okula başlamasında kronolojik yaş sınırının belirlenmesi tüm çocukların okul gerekliliklerini tam olarak yerine getirebileceği anlamında gelmemektedir (Lewit & Baker, 1995). Bu sebeple kronolojik yaş okula hazır bulunuşluk için kabul edilebilen tek fiziksel özellik değildir. Okula hazır bulunuşluk kronolojik yaşın yanı sıra çocukların beslenmesi, genel sağlık durumu, beyin ve beden gelişimi, iklim ve çevre koşulları ile de yakından ilgilidir (Oktay, 2013).

Bir çocuğun okuma-yazma becerilerinin gelişiminde sağlık durumu, görmesi, işitmesi, beslenmesi ve fiziksel sağlığı etkili unsurlardır. Görme ve işitme çocukların ilk okuma-yazma becerilerinin kazanmasında en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Okul öncesi dönemde görsel ayrıştırma becerisi, çocukların nesne ve basit sembolik şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmesi, renkleri tanıyabilmesi, konum ve yön belirlemeleri yapabilmesi; çocuğun ilköğretim çağına okuma yazmaya geçişi açısından önemlidir. Ayrıca işitsel becerilerinin gelişimi de sesleri doğru algılayabilmesi, ayırt edebilmesi, arkadaşları ve öğretmenleri ile doğru iletişim kurabilmesi açısından önemli bir duyu verisidir (Oktay, 2013).

Kagan, Moore ve Bredekamp (1995) çocukların fiziksel gelişimlerinde motor gelişimlerinin öneminden bahsetmektedir. Çocukların motor gelişimleri kaba, ince motor becerileri, el-göz koordinasyonu ve dilsel gelişim olarak dört farklı alanda incelenmiştir. Bu dört gelişim alanı, çocukların deneyim ve olgunlaşmaları ile gelişim gösterebilmektedir. Bu beceriler çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir. Eğer bu beceriler desteklenmez ise çocukların akran ilişkileri, öz güven gelişimi ve fiziksel sağlıklarında ciddi problemler ile karşılaşabilmeleri olasıdır. Öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerin de

teşvik ve rehberlikleri yoluyla bu becerileri geliştirici aktivitelerin fırsatlara dönüştürülmesi mümkün hale gelmektedir.

Küçük çocukların biyolojik ve motor gelişimleri onların tüm erken yaşam deneyimlerinin merkezinde yer almaktadır. Çocukların gelişim oranları ise biyolojik, psikolojik ve çevresel etkiler sonucunda bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Bu bağlamda önemli olan çocukların sağlığı ile ilgili olarak kriter belirlenirken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak hem objektif hem de sübjektif bakış açıları ile değerlendirebilmektir. Çocukların fiziksel gelişimlerinin normatif kalıplardan belirgin olarak sapması diğer gelişim alanlarında güçlü olmasına sebep olabilir. Bu sebeple çocukların öğrenme potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılmasında okullarda dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan birisi tüm gelişim alanları açısından değerlendirme yapılmasıdır (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

1.7.1.1.2. Zihinsel Faktörler

Çocukların dünyayı algılamaları ve öğrenme stilleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Çocuğun zihinsel gelişimi; onun dünyayı tanıması, anlaması, yeni ilgi, bilgi, becerileri öğrenmesi, öğrendiklerini hatırlaması, problem çözme ve algılama gibi zihinsel süreçlerin nasıl geliştiğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu gelişim özellikle düşünme ve kavrama sistemi, akıl yürütme, algılama, mantık kurma, problem çözme, bellek ve dilde oluşan değişimleri vurgulamaktadır (Fazlıoğlu, 2013; Dinç, 2013).

Çocukların öğrenme yeteneğini etkileyen önemli bir özellik ise zekadır. Zeka çocuğun anne babasından aldığı en önemli kalıtımsal özelliklerden biridir. Zekanın kalıtımsal özelliğinin yanında, çocuğun içinde yaşadığı çevre ile gelişebildiği ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği, çocuğun potansiyel bir yetenek olduğu son yıllarda yapılan çalışmalarla kabul görmüştür. Çocuğun doğuştan getirdiği bu yeteneği geliştirebilmesi, zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevre ile sağlanabilir. (Oktay, 2013; Dinç, 2013).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, çocukların okumayı öğrenecekleri zeka yaşı konusunda çocuğun konuştuğu dilin, alfabenin, öğrenme ve öğretme stratejilerinin etkili olduğunu öne sürmektedirler. Ülkemizde ise altmışaltı ayı doldurmuş olmak okula başlama yaşı olarak esas alınmaktadır (Oktay, 2013).

Zihinsel faktörler, çocuğun dil gelişimini de içermektedir. Bilişsel kuram, dilin dış dünyaya ilişkin deneyimler yoluyla geliştiğini ve bilişsel gelişimin bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır (Tümkiye, 2012). Bu nedenle dil becerilerinin gelişimi ile zeka yeteneği arasındaki doğru bir orantı bulunmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren çocuklar kelimeleri, kelime yapılarını, jest, mimik ve yüz ifadelerini kullanarak toplumdaki diğer bireyler ile düşünce ve hareketlerini kolayca paylaşabilen bireyler olmaya başlarlar. Dil gelişimi ile kelime, sayı, semboller; çocuklar tarafından kazanılır, saklanır ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılır. Dil gelişiminin bir diğer yönü ise dinleme ve konuşmadır. Çocukların dil bilgisi bilgileri ve sözcük dağarcıkları zenginleştikçe kendilerini ifade etmeleri, duygularını anlatmaları, algı ve deneyimlerini aktarmaları gibi becerileri zenginleşmeye ve çocukların erken okuryazarlık becerileri ortaya çıkmaya başlayacaktır. Erken okuryazarlık çocukların okumayı ya da yazmayı öğrenmeden önceki süreçte başlamaktadır ve çocukların yazı diliyle konuşma dili arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede çocuklar daha sonraki okuma yazmayı öğrenmede temel ön becerilere sahip olarak ilkokula geçiş yaparlar (Aşıcı, 2013). Ayrıca erken okuryazarlık; çocukların dinleme, hatırlama, soru sorma ve soruları cevaplama gibi zihinsel süreçlerinin gelişiminde de önemli role sahiptir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995). İlkokula başlayacak çocukların kazanması gereken yeterlilikler arasında kendini ifade edebilme, iletişim kurma ve onları dinleyebilme gibi beceriler yer almaktadır. Bu becerilerin istenilen düzeyde olamaması çocukların okula hazır oluşu ile ilgili sorunlara yol açabilmektedir (Dinç, 2013).

1.7.1.1.3. Sosyal ve Duygusal Faktörler

Sosyal ve duygusal gelişim; farklı duyguların (sevinç, korku, kaygı, kızgınlık, üzüntü, gurur, suçluluk, utanç gibi) farklı durumlar ile etkileşimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Duygu durumları; kişinin kendini tanımlayan özellikleri, alışkanlıkları, becerileri, sosyal rolleri, amaçları, değerleri, statüleri ve kişinin kendini nasıl algıladığına göre değişebilmektedir. Çocukların duygusal gelişimleri de çocuğun sözlü ya da sözsüz kendi duygularını ifade ediş şekli, başkalarının duygularına duyarlılık (kendi eylemlerinin başkalarını nasıl etkilediği görebilme, başkalarının farklılıklarını kabul etme ve başkalarından övgüyle söz edebilme gibi) ve empatiyle nasıl tepki verdiğiğine göre değişebilmektedir. Empati gelişimi, kişinin

kendi eylemlerinin başkalarına zarar verdiğinde suçluluk ve utanç duyabilmesine neden olduğundan duygusal gelişimin çok önemli bir yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

Okula hazır oluşu etkileyen duygusal faktörler, çocuğun kendi duygularını ifade edebilmesi, başkasının duygularının farkında olması, diğer insanlarla güvenli ve yakın ilişkiler kurabilmesi, kurallara uyması ve işbirliği yapabilmesi gibi davranışları içermektedir (Dinç, 2013). Çocuklar ilk ilişkilerini aile ve yakın çevresi ile duygusal etkileşimine bağlı olarak kurmaya başlar. Ebeveynlerinden ya da çevresinden aldığı ilk etkilere göre olumlu ya da olumsuz duygu gelişimi ve buna bağlı olarak kişilik gelişimi gösterir. Yaşamının ilk yıllarını ev ortamında geçirdiği için çocukların özellikle anne baba ile kurdukları güvenli bağ, okula geçişte onun sosyal ve duygusal ilişkilerini şekillendirmektedir (Oktay, 1999).

Sosyal gelişim, çocukların akran ve yetişkinlerle sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğidir. Sosyalleşme süreci ile birlikte çocuklar, işbirliği yapabilme, başkalarının haklarını anlayabilme, diğer kişilere eşit davranabilme, kazara ya da kasıtlı eylemler arasında ayırım yapabilme, destek verme ve alma için gönüllü olabilme ve kendi ihtiyaçları ile diğerlerinin ihtiyaçları arasındaki dengeyi kurabilme yeteneği gibi davranış ve beceriler geliştirmektedirler. Ayrıca bu davranış ve becerilere ek olarak çocuğun sevgi, samimiyet ve arkadaşlık için fırsat yaratılabilmesi, başkalarını dinleyerek bakış açılarını görebilmesi de sosyalleşme sürecinde kazanılması beklenen davranışlar olarak görülmektedir (Hartup, 1991, Akt. Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

Okula hazır bulunuşluğun sosyal ve duygusal boyutu öğretmenler için önem arz etmektedir. Çünkü çocuğun kendi duygularını düzenleyebilme becerisi ve diğerleri ile olumlu ilişkiler kurabilmesi akademik öğrenmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan sosyal ve duygusal problemler yaşayanların okul başarısının olumsuz yönde etkilendiği bilinmektedir. Duygusal iyi oluş ve akademik başarı karşılıklı etkileşim halinde olup, okula iyi hazırlanmayan çocukların genellikle olumsuz duygu durumlar yaşadığı görülmektedir (Raver, 2002). Buradan hareketle kurallara uymayan, dikkatini odaklayamayan, olumsuz duygularını kontrol edemeyen, dürtülerini önleyemeyen ve kaygıya düşen çocukların okula hazır olmadıklarını belirtmek mümkündür (McClelland, Morrison & Holmes, 2000).

Çocuğun sosyal çevreye uyumu da okula başlamadan önce anne baba ve çevresi ile geliştirdiği güvenli, sevgi ve destek odaklı ilişkiler ile sağlanmaktadır. Aile içi eşler arasındaki uyum, birbirine olan sevgi ve saygı, çocuğa karşı olan tutarlı ve öz verili davranışları, çocuğun girişimlerini destekleyen ve özgüven kazanabilmesinde destek sağlayan bakış açıları, çocuğun bu yeni ortamda sosyal ve duygusal problemler yaşama riskini azaltacaktır. Okula geçişte çocuğun okul içerisinde başarmak zorunda olduğu görevler, akran ve öğretmenler ile ilişkileri, günlük rutinelere uyum sağlaması, sabırla sırasını beklemesi, öğretmen direktiflerine uyması gibi okul içi kuralları yerine getirebilmesi kısacası çocuğun öz düzenleme becerileri kazanması gerekmektedir. Anne-babanın yanı sıra ilkokula geçişte okul öncesi eğitim kurumları da çocuğun sosyal ve duygusal uyumu için ciddi düzeyde rol üstlenmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi destekleme ve okula hazır bulunuşluk becerisi kazanmaları için okul-aile-çevre işbirliğine dayalı, çocukların sosyal uyumlarında rol oynayacak zengin uyarıcı bir çevre ve uygun yaşantılar sağlamaları önemlidir (Orçan, 2012).

1.7.1.1.4. Çevresel Faktörler

Çocuğun gelişiminin çok hızlı olduğu ve kişilik özelliklerinin olduğu okul öncesi dönemde aile ortamı çocuğun sosyalleşmesinde ve okula hazır olmasında çok önemlidir. Yaşamın ilk yıllarında temel kurum ev ortamıdır. Çocuğa sağlanacak olanaklar, zengin uyarıcılar ve kazandırılan deneyimler çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişiminde önemli bir role sahiptir. Aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveynler arası ilişkiler, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları gibi faktörler çocuğun tüm gelişim alanlarını, tutum ve davranışlarını yönlendiren etmenlerdir (Oktay,1999; Dinç, 2013). Ev çevresinden gelen bu ailesel faktörler aynı zamanda çocuğun okula hazır oluşunu etkileyen faktörlerdir. Yakın çevre koşulları içinde yer alan anne-babanın okula verdiği değer, buna bağlı olarak benimsediği tutum ve çocuğa sunduğu olanaklar büyük önem taşımaktadır. Çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracak zengin uyarıcılarla dolu ev ortamı, onun ileride sağlıklı birer birey olmasında en önemli etkenlerdendir (Dinç, 2013).

1.7.2. Ebeveynlik ve Okula Hazır Bulunuşluk

Aile, çocuğun gelişim için ilk ve en uzun süreli bağlamıdır. Çocuklar bağımsız hale gelinceye kadarki süreçte yıllar süren destek ve öğretim gereksinimiyle yavaş

yavaş gelişirler. Her ne kadar başka bağlamlar çocukların gelişimini etkilese de çocuğun ilk yaşam alanı olan ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki etki gücü ve kapsamı çok geniştir. Çocukların anne babalarıyla ve kardeşleriyle geliştirdikleri bağlanmalar, çocukların toplum, okul içi öğretmen ve akranları ile ilişkilerinde model işlevi görmekte ve ömür boyu sürmektedir. Çocuklar ilk toplumsal çatışmalarını aile içinde yaşamaktadırlar. Anne-baba disiplin anlayışı, kardeş ilişkileri, çocuğun aile dışı çevresi ile olan ilişki ve davranışlarında öncü olmaktadır. Çocuklar ilk deneyimlerini aile içerisinde yaşarlarken dil becerilerini, kültürlerini, toplumsal ve ahlaki değerlerini ilk olarak bu ortamda edinirler (Berk, 2013).

Aile, çocukların toplum ve birey arasındaki bağı sağlama görevi üstlenir ve toplumun devamlılığını sağlayan en önemli sosyal kurumdur. Nesli devam ettirmek, çocuğun bakımını, eğitimini ve sosyalizasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamak ebeveynlerin görevleri başında gelmektedir (Maccoby, 1984, Akt. Erkan, 2010). Ebeveynler, çocukların tavır ve davranışlarını şekillendirmede büyük bir role sahiptir ve gelişim psikologları hala ebeveynlerin çocukların gelişimsel çıktılarında önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Maccoby, 2000).

Her yaştaki insanın sevmek, sevilme, kendisi ve başkaları için değerli olmak gibi ruhsal gereksinimleri vardır. Sağlıklı bir kişilik gelişimi için, çocuğun bu gereksinimlerinin doyurulması ve ileride bu gereksinimlerini kendi kendine doyurabilme yetisine sahip bireyler olabilmesi açısından önemlidir. Anne babanın çocuğa karşı tutumunun sevgi ve disiplin olmak üzere iki temel ögesi vardır. Çocuğun temel gereksinimlerini en uygun biçimde karşılayan, çocuğun kendi kendini doyurabilme yetisini kazandıran ve bu temel iki öğeyi dengeli bir biçimde uygulayabilen çocuk yetiştirme tutumu en sağlıklı anne-baba tutumu olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 1997).

Yaşamın ilk yıllarında çocukların dünyalarının büyük bir bölümü, ebeveynleri ve ebeveynlerinin sağladığı çevreden meydana gelmektedir. Bu nedenle çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamadan yanı sıra çocuğa güven duygusu kazandırma, topluma uyumlu bir kişilik oluşturmaya destek olma, çocuğu koruyup kollama gibi önemli görevler ebeveynlere düşmektedir. Anne-babanın çocuklarına iyi bir model olması ve çocuklarına karşı yönelttikleri sağlık tutum ve yaklaşımlar çocukların sağlıklı birer birey olmasında gerekli olan faktörlerdir. Ebeveynlerin bulunduğu

toplum, yaşadığı çevre, eğitim düzeyi, değer ve inançları onların çocuk yetiştirme tutumlarını şekillendirmektedir. Her ailenin çocuk yetiştirme konusunda farklı tutum ve inançları vardır. Bazıları daha çok sevmekte, bazısı çok koruma altına almakta, bazıları ise itici davranmakta ya da fazla baskı uygulamaktadır. Pek çok ebeveyn çocuğa karşı nasıl bir tutum sergileyeceği ya da nasıl bir disiplin yöntemi uygulayacağı konusunda net bir fikire sahip değildirler. İdeal anne-baba tutumlarını belirlemek zor olmakla birlikte, başarılı anne-baba tutumunun aşırıya kaçmadan dengeyi kurabilen anne-baba tutumu olduğu görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Orçan, 2012). Bu nedenle çocuk yetiştirme tutumları, alan araştırmacıları tarafından farklı kategorilere ayrılmaktadır.

1.7.2.1. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları

Ebeveynler, çocuğun okula başlama sürecinde ve okula uyumunda kritik role sahiplerdir. Ebeveynlerin okula ilk giriş ve sonraki okul yaşamında çocuğu sosyal, duygusal ve akademik açıdan desteklemesi ve okul ile işbirliği halinde olması önemlidir (İnal, 2013). Aileler ister istemez kendi okul yaşantıları, yaşadıkları kültür ve çevre ya da kendi yetiştikleri ev ortamı göz önüne alındığında çocuklarına karşı belli tutum ve davranışlar sergileyebilirler. Bu tutum ve davranışlar çocukla olan ilişkilerini etkilediği gibi çocukların gelişim, bilgi ve becerilerini de etkileyebilmektedir (Orçan, 2012).

Çocuk yetiştirme tutumları geniş bir dizi durumda gözlenen anne baba davranışlarının bileşimleridir. Bu bileşimlerin her biri ayrı bir çocuk yetiştirme tutumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal destek ve kontrol arasındaki dengeyi kurmada ebeveynlik stilleri rol oynamaktadır (Kiss vd., 2014). Ebeveyne ait duygusal destek ve kontroller olumlu çocuk davranışlarına sebep olmaktadır (Dursun, 2010; Cowan & Cowan, 2002).

Darling ve Steinberg (1993) ebeveyn davranışlarını, *ebeveynlik uygulamaları* ve *ebeveynlik stilleri* olarak ikiye ayırmaktadırlar. Ebeveynlik uygulamaları, çocuğun sosyal etkileşimlerinde belirli anne baba davranışları olarak ebeveynlik stilleri ise çocuğun içindeki yetiştiği duygusal iklim olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun okul başarısının ailenin merkezine konulması belirli bir ebeveyn uygulamasına örnek olarak gösterilebilir. Türkiye’de yapılan ebeveyn araştırmalarında bu ayırmadan çok

anne baba tutum ve davranışları birlikte ele alınmaktadır (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010).

Batı ülkelerinde çocukların sosyalleşme süreçlerini; ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum ve davranışları olarak açıklayan Diana Baumrind çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin sergilediği tutumların kendi inanç ve değerlerini çocukları aracılığıyla taşıdıklarını belirtmiştir (Sümer ve Güngör, 1999). Ebeveynlik stilleri ile ilgili birçok sınıflama yapılmasına rağmen en etkili ebeveynlik stilleri sınıflandırması Baumrind (1966) tarafından açıklanmıştır. Baumrind'e (1966) göre ebeveynlik stilleri üç gruba ayrılmaktadır: (1) demokratik tutum (ılımlı-otoriter), (2) otoriter tutum (yetkeci) ve (3) İzin verici tutumdur. Berk (2013) bu üç ebeveynlik stiline ek olarak araştırmalardan yaptığı derleme sonucunda ilgisiz (katılımsız) tutumu da anne baba tutumları arasına dahil etmektedir.

Baumrind'in yaklaşımından yola çıkarak Maccoby ve Martin (1983) ebeveyn tutumlarını ilgi/kabul (responsiveness) ve talep/kontrol (demandingness) olmak üzere iki önemli boyutta ele almışlardır. Ebeveynlerin ilgi/kabul boyutu; Baumrind (1991) tarafından "çocukların bireyselliğine, öz düzenlemelerine ve benliklerine karşı hassas, duyarlı ve destekleyici olan; çocuğun özel ihtiyaç ve isteklerini kabul eden ebeveynler" olarak tanımlamaktadır. Ebeveynlerin talep/kontrol boyutunu ise "söz dinlemeyen çocuğa karşı koyabilen, denetim, disiplin çabaları olan ve ailenin bütününe çocuğu dahil eden ebeveynler" olarak tanımlamaktadır (Darling,1999).

Maccoby ve Martin (1983) İlgi/kabul ve talep/kontrol boyutlarının birbirleriyle kesiştikleri noktalara göre dört bölümden oluşan bir ebeveynlik modeli geliştirmişlerdir. Talep/kontrol ve kabul etmede yüksek olan ebeveynleri demokratik; talepte yüksek fakat kabul etmede düşük olan ebeveynleri otoriter; talepte düşük, fakat kabulde yüksek olanları izin verici ve talepte de kabulde de düşük olan ebeveynleri ise ihmalkar ebeveynler olarak nitelendirmişlerdir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Ebeveynler, yüksek ya da düşük ilgi/kabul ve talep boyutlarında değerlendirildiğinde, Baumrind (1991) tarafından ihmalkar ebeveynlerin ya da reddedici-ihmalkar ebeveynlerin ne talepkar ne ilgili olarak tanımladığı, bu ebeveynlik stiline sahip anne babaların destekleyici olmayan hatta tüm ebeveynliğe ait sorumluluklarını reddeden ebeveynler olarak kabul edildiği görülmektedir (Johnson, 2008).

Dengeli bir sevgi-disiplin dağılımı yapamayan anne baba tutumları alan yazında çeşitli şekillerde kategorilere ayrılmaktadır. Örneğin, Öztürk (1997,s.423) bu olumsuz anne baba tutumlarını şu şekilde özetlemiştir:

- *Aşırı verici, koruyucu ve aşırı disiplinsiz tutum:* Bu tutumda sevgi ve disiplinsizlik iki ayrı uçta bulunur ve sevgiyi aşırı verici ve koruyucu olarak gösterirken; disiplinsizlik hoşgörü gibi görünse de anne babanın yetersizliğinden kaynaklıdır.
- *Aşırı itici, ilgisiz ve aşırı disiplinsiz tutum:* Bu tutum içerisindeki disiplinsiz aslında ilgisizlik ve sorumsuzluk olarak adlandırılabilir. Anne baba çocuğun ilgiye ve desteğe ihtiyaç duyduğu yaşlarda bağımsızlık adı altında çocuğu yalnız bırakır ve kendi kendine sorumluluk almasına izin verir. Bu durum aslında çocuğa bağımsızlık sağlamak gibi görünse de çocuğun gereksinim duymadığı kadar bağımsızlık vermek anne babanın ilgisizliğini örtmektir. Reddedici tutum olarak da adlandırılabilir.
- *Aşırı verici ve aşırı disiplinli, denetimli tutum:* Bu tutumda sevgi aşırı verilir fakat çocuktan beklenti çok fazladır. Denetimli bir şekilde çocuklardan toplum kurallarına ve yasaklara uyması küçük yaştan itibaren beklenir. Fakat buradaki sorun şudur ki küçük yaşlardan itibaren aşırı denetim gören çocuklar aşırı kontrollü ve süperegosu çok yüksek çocuklar haline gelirler.
- *Aşırı itici ve disiplin, cezalandırıcı tutum:* İkinci tutumdaki sevgi yetersizliği ile üçüncü tutumdaki aşırı kontrol ve disiplin birliktedir. Disiplin yöntemi olarak cezanın anne baba tarafından çok kullanıldığı bir tutumdur.

Her bir çocuk yetiştirme tutumunu ele alınarak tartışıldığında çocuk yetiştirme tutumları şu şekilde özetlenebilmektedir:

1.7.2.1.1. Demokratik (İlimli-Otoriter) Çocuk Yetiştirme Tutumu

Demokratik ya da ilimli otoriter olarak adlandırılan çocuk yetiştirme tutumu, en başarılı olarak kabul edilen, ideal anne-baba tutumu olarak nitelendirilmektedir. Yüksek kabul ve katılım, uyarlanabilir denetim teknikleri ve uygun düzeyde özerklik içermektedir. Demokratik ebeveynler, çocuklarından olgun taleplerde bulunmakta ama aynı zamanda sıcak ve duyarlı olan, çocuklarının çıkarları doğrultusunda onları destekleyen ve sevgi gösteren ebeveynler olarak da açıklanmaktadır

(Johnson & McMahon, 2008; Berk, 2013). Bu ebeveynler, çocukları ile yakın bir bağ kurarak duygusal anlamda doyurucu bir anne-baba-çocuk ilişkisi geliştirmektedirler. Makul düzeyde kontrolcü olan bu ebeveynler, çocuklarına uyguladıkları disiplinin nedenlerini açıklayarak, çocuklarından uygun bir olgunluk göstermeleri konusunda ısrarcı olurlar ve kendi fikirlerini söylemelerinde cesaretlendirici bir rol üstlenirler (Berk, 2013).

Baumrind'e (1989) ve Darling ve Steinberg'e (1993) göre demokratik stil içerisinde aile içinde geçerli kurallar vardır ve bu kurallar çocuklara açıklanır; gerekli görüldüğünde ise aile içerisinde kurallar tartışılır ve ortak kararlar alınabilir (Sümer ve Güngör, 1999). Çocuklara sadece gerektiği kadar özerklik tanınır ve davranışlarını pekiştirmek için sevgi gösterilir gerekli görüldüğü takdirde ödül de kullanılabilir. Çocuk, davranışlarının sorumluluğunu alır, böylece kendi davranışından sorumlu olan çocuk sağlıklı bir öz düzenleme süreci geliştirmektedir. Demokratik ebeveyn uygulamalarının en önemli özelliklerinden biri ise, çocukların özerkliği ve öz iradesi ile ebeveynin kendi disiplin yöntemleri arasındaki dengeyi sağlayabilmesidir (Baumrind,1966).

Maccoby ve Martin'in (1983) önerdikleri modelde, demokratik ebeveyn tutumu sergileyen anne babaların orta düzeyde kontrol, yüksek düzeyde kabul gösteren ebeveynlik tarzını benimsedikleri görülmektedir. Orta düzeyde denetimin yanında yüksek düzeyde sevgi ve kabul gösteren anne-babalar, çocukları ile dengeli bir ilişki içerisinde bulunmaktadır. Demokratik tutuma sahip ebeveynler ile yetişen çocukların ailenin kurallarını içselleştirdiği ve olumlu bir psikolojik gelişim ile daha uyumlu bir sosyalleşme süreci yaşadığı araştırmalar tarafından bulunmuştur. Ebeveynlik tarzlarına yönelik yapılan araştırmalarda çocuk yetiştirme tutumlarından en olumlu sonuçların demokratik tutumu benimseyen anne-baba grupları olduğu görülmektedir. (Dursun, 2010; Noria, Borkowski & Whitman 2009; Bono, 2003; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987).

1.7.2.1.2. Otoriter Çocuk Yetiştirme Tutumu

Otoriter ebeveynlik tutumu benimseyen anne-babalar, katı cezalar uygulayan ve çocuklarından tam anlamda itaatkarlık bekleyen ebeveynlerdir. Bu ebeveynler, çocuklarına karşı yüksek talep/kontrol ve düşük kabul/ilgi göstermektedirler. İstenilenlerin yapılmadığı durumlarda cezanın ortaya çıktığı, sıkı disiplin ve

baskının, kuralların yıkılmaz sayıldığı otoriter aile ortamında çocuğun hakları en aza indirilirken söz hakkı dahi verilmemektedir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2010). Otoriter ebeveynler çocuklarına karşı sıcak ve duyarlı değildirler. Bu ebeveynlerin çocuklarından yüksek talepleri ve sıkı itaat beklentileri olduğu gibi çocuklarının yanlış davranışlarına karşılık olarak güç kullanmaktan da çekinmezler. Darling (1999) otoriter ebeveynleri ikiye ayırmaktadır. İlki, otoriter olmayan ama sürekli direktif veren ebeveynlerdir. Bu ebeveynler, müdahaleci ya da despot olmasalar da çocuklarına sürekli direktif vererek güçlerini kullanmaktadırlar. İkincisi hem otoriter olup hem de direktif veren ebeveynlerdir. Bu ebeveynler ise müdahaleci olmalarının yanı sıra yüksek düzeyde agresif ve despot yanlarını göstererek güç kullanan ebeveynlerdir. Baumrind (1991) otoriter ebeveynleri talepkar ve sürekli yönergeler veren fakat sorumluluk kabul etmeyen, ilgi ve şefkat göstermeyen ebeveynler olarak tanımlamıştır (Darling, 1999).

Baumrind (1966), cezalandırıcı ve saldırgan disiplin yöntemini kullanan ebeveynlerin çocuklarında saldırgan davranış, yetişkine bağımlı davranış, kişilik bozuklukları, nevroz, okul başarısızlığı gibi bilişsel ve duygusal problemlerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Çünkü bu anne babalar, çocuğun yaşını ve gelişim düzeyini gözlemeksizin çocuğunu kusursuz ve yeterli bir duruma getirme motivasyonu içerisindedirler.

Anne babanın baskısı altında büyüyen bu çocuklar nazik ve dikkatli davranmalarına karşın başkalarına kolaylıkla kanabilen, aşırı hassas bir kişilik yapısı da geliştirebilmektedirler. Suçlayan, cezalandıran, sürekli müdahale eden ve çocuğu ile sözel olarak iletişime geçmeyen otoriter tarzdaki ebeveynlerin çocuklarının kolayca ağlayan, endişeli ya da isyankar davranışlar gösteren ergenlik dönemlerinde de aşağılık duygusu geliştiren gençler olabilmektedirler (Çağdaş, 2002; Yavuzer, 2008; Orçan, 2012).

1.7.2.1.3. İzin Verici Çocuk Yetiştirme Tutumu

Çok duyarlı ebeveynler olarak da adlandırılan izin verici tutuma sahip ebeveynler, çocuklarının yanlış tavırlarına aşırı tolerans göstererek çocuklarından beklentilerini en aza indirgeyen ebeveynlerdir (Johnson & McMahan, 2008). İzin verici ya da hoşgörülü tutuma sahip ebeveynler, kontrolde düşük, fakat ilgi ve kabul düzeyinde yüksek olan ebeveynlerdir. Bu ebeveynler geleneksellikten uzak ve aşırı hoşgörülü

davranışlar göstermektedirler. Baumrind (1991) bu ebeveynleri olgun davranış beklemeyen, dikkate değer ölçüde öz düzenlemeye izin veren ve genellikle çocukları ile yüzleşmekten kaçınan ebeveynler olarak tanımlamıştır. İzin verici tutumu benimseyen ebeveynler, demokratik olduğunu düşünen, aşırı yumuşak, fazla vicdanlı, çocuğa kendini adanmış, çocuğa aşırı bağlı ebeveynler ile çocuğa hiçbir yönlendirme ve direktifte bulunmayan ebeveynler olarak ikiye ayrılabilirler (Darling, 1999). Hiçbir yönlendirmede bulunmayan ve sınırları olmayan çocuklar anne-babadan çekinmeden her istediği davranışı gösterebildiği için aile içi otoritenin de başına geçebilmektedir. Otorite başında bulunan çocuk anne babasını yönlendirmeye ve yönetmeye başlamaktadır.

Çocukların isteklerine ve davranışlarına hiçbir sınırlılık getirmeyen izin verici tutuma sahip ebeveynler, çocuğa çok fazla özgürlük ve az sorumluluk vererek yetişkinlere benzer haklar tanımaktadırlar. Kural koymaktan ve çocuk ile çatışmaktan kaçınan bu ebeveynler, çocukların davranışlarını olduğu gibi kabul eder ve çocuktan oldukça az istekte bulunurlar (Smetana, 1994; Santrock, 1997; Akt. Erkan, 2010). İzin verici ebeveyn tutumunu benimseyen anne babalarda reddedici-ihmkar ya da reddedici tutumlarda sıklıkla görülmektedir (Darling,1999).

Çocuklara karşı hoşgörülü olmak, anne babadan beklenen bir davranış olmaktadır. Her ebeveyn davranışında olduğu gibi hoşgörülü olma ya da çocuğun özerkliğine izin verme boyutunda da sınırların belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda aşırı hoşgörülü veya çocuğa aşırı düşkün tutuma sahip ebeveynler tarafından yetişen çocukların sosyal ilişkilerinde başarısızlıklar görülebilirken, doğruyu yanlış ayırt etmede ve kurallara uymada sorun yaşayabilmektedirler. Ayrıca isteklerinin sürekli olarak karşılanmasına alıştırılan bu çocuklar, talepleri karşılanmadığında bundan rahatsız olup uyumsuz davranışlar sergileyebilmekte hatta sosyalleşme sürecinde sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu tutumun sürekliliği, zamanla çocuğun duygu, istek ve dürtülerini denetleyebilme yeteneğinin gelişimini de engellemektedir (Çağdaş, 2002; Yavuzer, 2008; Özyürek ve Tezel Şahin, 2010).

1.7.2.1.4. Aşırı Koruyucu Çocuk Yetiştirme Tutumu

Aşırı koruyucu tutum, Türk kültüründe yaşayan ebeveynler tarafından en çok başvurulan ebeveyn tutumlarından biridir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Anne

babanın aşırı koruması çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen göstermesi aynı zamanda çocuğun kendinden bağımsız bir birey olduğunu kabul etmeyi reddetmesi anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2008). Aşırı koruyucu tutum, ebeveynliğin ilgi/kontrol boyutlarından yüksek ilgi ve yüksek kontrol olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocuğu koruyup kontrol etmesi normal olmakla birlikte aşırı koruma ve gereğinden fazla kontrol ile karşı karşıya kalan çocuklar; her hareketi kısıtlanmış, kendi adına karar alamama, başka bireylere bağımlı, kendisini savunamayan, utangaç, düşüncesini söylemeye çekinen ve istekleri yapılmadığında ağlayan bir kişilik geliştirebilmektedirler (Özyürek ve Tezel Şahin, 2010). Bu çocuklar okula başladığında aynı bağımlılığı öğretmenleri ile kurmaya yatkındırlar. Bu nedenle, öğretmenlerinin sınıf içerisinde sürekli kendileriyle ilgilenmesini, kendi görevlerini öğretmenlerinin yapması yönünde beklenti içersinde olabilmektedirler. Çocuğun her davranışını kontrol etmeye çalışan ebeveynler nedeniyle bu çocukların okula alışması ve okula başladıktan sonraki süreçte yaşadıkları öğretmen-akran ilişkilerinin başarısızlıkla sonuçlanma ihtimali yüksektir.

Aşırı koruyucu tutum, anne baba ya da büyüklerin çocuklarına gereğinden fazla koruyuculuk sergilemesi ve çocuğun hareketlerini kısıtlayıcı boyuta kadar getirebilen bir tutum şeklindedir. Bu ebeveynlik stilini benimseyen anne babaların çocuklarında, ihtiyaçları başkalarını tarafından karşılandığından ve bu alışkanlıktan dolayı bağımsız bir birey olma yeteneği gelişmediğinden sorun davranışların görülme olasılığı yüksektir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2010). Bunun yanında sürekli korunup kollanmaya alışmış çocukların, kendi kendini kontrol edebilmesi ve sosyal yönden sağlıklı bireyler olması da engellenmektedir (Çağdaş, 2002).

Türkiye’de görülen anne-baba çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili araştırmalarda annelerin koruyuculuklarının babalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, Türk kültüründe annelerden beklenen annelik rolünü annelerin yanlış yorumlaması ve koruyucu davranması gerektiği beklentisini karşılayabilme olarak algıladıklarından kaynaklanabilmektedir (Yavuzer, 2008; Çağdaş ve Seçer, 2006). Günalp (2007) anne baba tutumlarını ve okul öncesi dönem çocuklarının öz güven gelişimini incelediği araştırmasında ebeveynlerden koruyucu, ilgisiz ve otoriter olanların çocuklarında özgüven gelişiminin düşük olduğunu belirtmiştir. Pekşen

Akça (2012) anne-babaların aşırı koruyucu tutumlarını incelediği araştırmasında, anne-babaların çocuğun zor ve yorucu işlerden kaçınması için çaba gösterdiğini, çocuğun tüm düşüncelerini bilmelerinin önemli olduğunu, anne-babaların çocuğu için kendisini feda etmesi gerektiği düşüncesinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Görüldüğü üzere aşırı korumacı anne-babalar çocuğun kendinden bağımsız bir birey olduklarını ve özerkliklerini kazanmalarını gerektiğini algılayamama ihtimalleri yüksek ebeveynlerdir.

Aşırı korumacı anne babaların gösterdiği davranışlar şu şekilde sıralanabilmektedir (Navaro, 1989; Akt. Çağdaş ve Seçer, 2006):

- Çocuğu giydirirken çok fazla kıyafet giydirmek, kendi kendine giyinip soyunmasına izin vermemek
- Yemek yedirirken çok fazla yemek yedirmek, çocuğun kendi kendine yemesine izin vermemek, kendi eliyle beslemek
- Çocuğun davranışlarında “koşma, düşersin” gibi sözcükler kullanarak sürekli denetlemek, üzülüp ağlamasına izin vermemek, kendi sorunlarını çözmesine fırsat vermemek
- Çocuğun derslerinde ve ödev yaparken sürekli yanında oturmak
- Çocuğun ne yaptığına, kiminle konuştuğuna, ne yediğini, ne giydiğini sürekli takip edip müdahale etmek
- Çocuğun risk almasına izin vermemek, bahçede veya parkta sürekli müdahaleci olmak ya da dışarı çıkarmamaktır.

Karabulut Demir ve Şendil (2008) araştırmasında; demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu anne baba tutumları arasında karşılıklı ilişkiler bulmuşlardır. Ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkileri gözlemlendiğinde, anne babaların çocukları için tehlike oluşturacak durumlarda otoriter ya da koruyucu tutumu benimsedikleri ancak çocukların yatağa giriş saati konusunda ise oldukça hoşgörülü oldukları görülmüştür. Farklı olarak, ebeveynlerin oyuncak seçiminde oldukça demokratik tutumu benimsediklerini, yemek yeme konusunda ise oldukça otoriter bir tavır sergiledikleri gözlenmiştir. Araştırma sonucunda otoriter ve aşırı koruyucu tutumun pozitif ilişkisini iki ebeveynlik tarzının da altında yatan talep ve kontrol boyutunun

yüksek olması ve çocuğun bireysel kabulü anlayışının düşük olması anlayışı olduğunun altını çizmişlerdir.

Ebeveynlik stilleri, ilgi/kabul ve talep/kontrol boyutlarının bir birleşimi olarak kabul edildiğinden her bir ebeveynlik tarzı bu iki boyutun yüksek ya da düşük görülmesine göre değişmektedir (Baumrind, 1991, Akt. Hale, 2008). İlgi/kabul ve talep/kontrol boyutlarının yanı sıra ebeveynlik tarzını karakterize eden üçüncü bir boyut olarak “psikolojik kontrol” alan yazında karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik kontrol; “çocuğun psikolojik ve duygusal gelişimine; sevgiyi geri çekme, mahcup etme, azarlama ya da suçluluk yükleme gibi ebeveynlik davranışlarını kullanarak yapılan müdahaleyi kontrol edebilme” olarak tanımlanmaktadır (Barber, 1996). Otoriter ve demokratik ebeveynlik stili arasındaki anahtar farklılık da psikolojik kontroldür. Hem otoriter hem de demokratik ebeveynlerin çocuklarının kurallara uyması ve kendilerinden beklenen davranışlara uygun davranması gibi yüksek beklentileri bulunmaktadır. Otoriter ebeveynler, çocukları tarafından soru sormaksızın kararlarının, değer ve amaçlarının kabul edilmesini beklemektedirler. Buna karşın, demokratik ebeveynler açıklamalarda bulunarak çocuklarının kararlarını alma ve karar verme konusunda daha açıktırlar. Bu nedenle hem otoriter hem de demokratik ebeveynlerin davranışsal kontrolleri yüksek iken otoriter ebeveynlerin psikolojik kontrolleri demokratik ebeveynlere göre düşüktür (Darling,1999). Benzer olarak Karabulut Demir ve Şendil (2008) araştırmalarında otoriter ve demokratik ebeveyn tutumları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Fakat her iki ebeveynlik tarzı arasında anlamlı bir ilişki çıkmasının sebebini her iki ebeveynlik tarzında kontrollü olduğunu fakat bu kontrolleri gösterme biçimleri anlamında aralarında farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak ebeveynlik stilleri üzerine yapılan araştırmalar, çocuk ve ergenlerin en çok yarar sağladığı ebeveynlik tutumunun demokratik tutum olduğunu göstermektedir. Öyle görülüyor ki, demokratik ebeveynler kendi makul istekleri ile çocukların bireyselliğine saygı gösterme arasındaki dengeyi en iyi kurabilen anne babalardır. Bu nedenle de demokratik ailelerde büyüyen çocukların ebeveynlerden gelen dışsal istekler ve başarı talepleri ile bireysellikleri ve özerklikleri arasında denge kurabilecekleri ileri sürülmektedir (Darling, 1999). Çalışmalar, demokratik ebeveyn tutumu ile yetişen çocukların akademik ve sosyal yeterliliği yüksek çocuklar olduğunu göstermektedir (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, &

Dornbusch, 1994). Buna karşın, otoriter ebeveynlik tarzında yetişen çocukların düşmanlık, direniş, iş birliği eksikliği ve okulda başarısızlık gibi olumsuz davranışlar sergileyebilme konusunda risk altında olduğu kabul edilmektedir. Baumrind'in (1967) çalışmasından elde edilen sonuçlar, demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının demokratik olmayan ebeveynlerin çocuklarına göre daha sosyal, aktif, bağımsız ve başarı odaklı olduklarını göstermektedir. Baumrind, izin verici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının daha az kendine güvenen, daha düşük öz kontrolü olan ve düşük yeterlilik gösteren çocuklar olarak nitelendirmiştir (Akt. Johnson & McMahon, 2008). Sınırları olan tutarlı ebeveynlik stilleri hem çocukların okula hazır bulunuşluğu ile hem de okulda daha başarılı bir performans göstermeleri ile ilişkilidir (Hindman & Morrison, 2012).

Aile ortamı, çocuğun gelişiminin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Rafoth vd. (2004) sosyo-ekonomik düzeyi düşük, tek ebeveyn ile yaşayan ya da çocuklara bakmakla görevli yetişkinleri sürekli değişen çocukların aksine, çocukları ile sürekli konuşan, onları ikili konuşmalarına dahil eden, öz disiplinlerini destekleyen ebeveynlere sahip çocukların okula daha iyi hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer olarak Johnson (2008) ebeveyn duyarlılığı, güvenli bağlanma, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, ev ortamının kalitesi gibi tüm ebeveynliğe ait değişkenlerin çocukların sosyal ve bilişsel davranışları ile yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Morrison ve Cooney (2002) çocukların okula hazır bulunuşluğu için ebeveynliğin önemini dört ana maddede vurgulamıştır. Bunlar; ebeveyn duyarlılığı (ilgi/kabul), ebeveyn tarafından sağlanan duygusal niteliklerin kalitesi (sevgi ve destek), ebeveynlik stilleri ve ev ortamının kalitesidir.

1.7.3. Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşluk

Çocukların evde, okulda ya da çevrelerindeki erken deneyimleri onların sosyal ve akademik gelecekleri için kritik önem taşımaktadır. Bu erken dönem yaşantıların desteklenmesi, okul ve sosyal hayatlarında sorunlar yaşamalarını engellemektedir. Çocuk, yaşı ve gelişim özelliklerinin gerektirdiği bedensel, zihinsel, dilsel, toplumsal ve duygusal davranışları gösterirken her dönemin gelişim gereksinimlerini başarılı bir şekilde atlattığında bir sonraki aşama için gerekli olgunluğa erişmiş olacaktır. Bu sebeple çocukların tüm gelişim özelliklerine uygun zengin uyarıcı, anlayışlı ve sevgi dolu bir ortamda yetişmesi okula ve çevreye

daha kolay uyum sağlaması açısından önemlidir. Sağlıklı bir ortamın sağlanamaması, sorunların çözülüp engellerin aşılması konusunda çocukların desteklenmemesi, çocuğun davranış ve tutum kazanmasında sorunlara yol açabilmektedir. Çocuk gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara çevrenin olumsuz etkileri de katıldığında tepki olarak, uyum ve davranış problemleri ortaya çıkabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2002; Yavuzer, 2008).

Çocukların doğa şartlarına olduğu kadar yaşadığı toplumun şartlarına ve kurallarına uyum sağlamaları gerekmektedir. Gelişim sürecinde birey birçok gelişim ve değişime uğramaktadır. Çocuğun bu gelişimi ve değişimi toplumsallaşma sürecinde kazanılmaktadır. Bu süreçte çocuğun davranışlarında iniş ve çıkışların olması normal olarak görülmektedir. Gelişime tepki olarak ortaya çıkan bu gelişim evresinin bir sonraki aşamasına doğru devam ederse uyum bozuklukları ile karşı karşıya kalınmış demektir (Yavuzer, 2008). Buradaki önemli nokta, normal davranış gösteren çocuk ile normal davranış göstermeyen çocukların arasındaki farkı ayırt edebilmektir. Küçük yaşlarda normal davranışlar ile normal olmayan davranışları ayırt etmek zor olabilmektedir. Campbell (1995) problem davranışları; küçük çocuklarda gözlemlenen problem davranışlarının sıklıkla gözlenmesi, problem davranışa başka davranış bozukluklarının eşlik etmesi, sosyal etkileşimin zayıf olması, çocuğun kendine ve etrafındakilere zarar vermesi ve çocuğun davranışlarının iyileştirme gerektirmesi durumunda ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlamaktadır (Akt. Drossos, 2004).

Çocuğun uyumu iki açıdan değerlendirilmektedir. İlki biyolojik uyum; çocuğun kendi bünyesindeki değişikliklerin farkında olması ve buna uygun tutum geliştirmesidir. İkincisi ise çevredeki değişiklikleri anlayarak iletişimde bulunduğu insanların isteklerine uygun davranması, toplumun sosyal değer ve yeniliklerine uygun davranış değişikliğinde bulunabilmesidir (Bilgin Aydın, 2004). Büyüyüp gelişmekte olan çocuk yeni bilgi, beceri, alışkanlık ve davranış kazandıkça içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmek için çaba harcamaktadır. Uyum sağlama sürecinde çocuk, bazı sorunlarla karşılaşabilir. Bu sorunları çözemediğinde ruhsal gerilimi artabilir ve uyumsuz davranışlar sergilemeye başlayabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Çocuklarda duygusal ve davranışsal problemlere neden olan faktörler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Biyolojik risk faktörleri: Çocukların bebeklikten okul öncesi döneme kadar olan dönemini kapsayan bazı boylamsal çalışmalarda, davranış problemlerinin ortaya çıkışında; doğum kilosunun düşük olması, prematüre doğum gibi risk faktörlerinin olduğu gözlemlenmiştir (Campbell, 1995; Akt. Drossos, 2004). Deader-Deckard, Dodge, Bates ve Petit (1998) prematüre ve düşük kilolu doğan çocukların okul öncesi yaşlarda yüksek oranda dikkat ve davranış bozuklukları ile ilişkili olduğunu öne sürmektedirler (Drossos, 2004). Ayrıca Ergül (2010) anne ya da babasında depresyon olan çocukların çoğunluğunda depresyon ya da mental bir bozukluk olduğunu gösteren araştırmalar olduğunu savunmaktadır. Mash ve Wolfe (2002) bireye ait genlerin psikolojik sorunların tek sebebi olduğunu söylemenin doğru olamayacağını psiko-sosyal ve biyolojik faktörlerin birlikte etkileşimleri sonucunu değerlendirmenin sağlıklı olacağını vurgulamışlardır.

Psikolojik risk faktörleri: Psikolojik bakış açısı içerisinde çocukların duygusal, davranışsal, bilişsel ve mizaç özellikleri yer almaktadır.

Duygusal faktörler: Çocukların duygusal deneyimleri, duygularını ifade ediş biçimleri ve duygu düzenlemeleri, sosyal etkileşimlerinin ve ilişkilerinin kalitesini etkilemekte, kişilik gelişiminde temel olarak yer almaktadır. Çocukların duygu gelişimlerinde yetişkinler, duygusal tepkilerin düzenlemesine ve yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların çevre ile iletişimindeki temel öğelerinden biri olan duygular, dünyayı keşfederken bir yandan bağımsızlıklarını kazanmalarına izin vermektedir. Duyguları düzenlemeyi öğrenemeyen çocuklarda bazı davranışsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Duygularını düzenleyemeyen çocukların kontrol mekanizmaları zayıf kalabilmektedir. Bunun aksine duygu düzenleme becerileri iyi olan çocuklar, kendini ve yaşadığı çevreyi daha iyi anlamlandırmakta kendi duygu ve davranışlarını gözlemleyebilmektedir. Duygusal sorunlar yaşayanlar ise çevreye uyum konusunda problemler yaşayabilirler (Mash & Wolfe, 2002).

Mizaç: Mizaç kısaca, çocuğun davranışlarını organize etme biçimidir. Çocukların okul öncesi dönemdeki mizaç özellikleri onların kişilerarası etkileşim biçimlerini ya da bebeklik döneminde anne ile bağlanma stilini etkileyebilmektedir

(Mash & Wolfe, 2002). Speltz, Greenberg ve DeKlyen (1990) güvenli bağlanma yaşayan 3-6 yaş çocuklarında güvensiz bağlanma yaşayan çocuklara göre daha düşük düzeyde içe ve dışa yönelim davranış problemleri olduğunu belirtmişlerdir (Drossos, 2004).

Davranışsal ve bilişsel faktörler: Davranış problemleri gösteren çocukların öğrenme stilleri, davranışlarını şekillendirmektedir. Öğrenme stillerine yönelik bakış açıları davranışsal ve bilişsel öğrenme yaklaşımlardır ve birbirlerinden farklılaşmaktadır. Davranışsal bakış açısı, çocuğun davranışına neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözlemleyerek açıklamaya çalışırken; bilişsel bakış açısı, davranışa sebep olan içsel süreçler ve bireysel özellikler ile ilgilenmektedir (Selçuk, 2009).

Aile ve sosyal risk faktörleri: Biyolojik ve psikolojik faktörlerden farklı olarak çocuklardaki davranış sorunlarının ortaya çıkışında önemli olan diğer faktör ise çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevresidir. Sosyal çevre denince akla gelen ilk çevre, çocuğun ebeveynleri ile yaşadığı ev ortamıdır. Çocuk-ebeveyn ilişkisi bağlamında sosyal ortamda yaşamsal deneyimleri olmasa dahi ebeveynlerin deneyimleri bir şekilde çocuklarına olan davranışlarını etkilemekte ve bu şekilde de çocukların davranışları etkilenmektedir. Bronfenbrenner'in (1977) ekolojik kuramı, sosyal çevrenin çocuğun gelişimine etkisini birbiri içine yerleşmiş çevresel katmanlar olarak açıklamaktadır. Her bir çevre katmanının çocuğun gelişimi üzerindeki güçlü bir etkisi olduğu kabul edilmiştir. Buna göre, çocuk-ebeveyn ilişkisi çocuğun mikro sistemini oluşturan onu doğrudan çevreleyen etkinlik ve etkileşimleri kapsamaktadır. Bu yapı içerisinde çocuk-ebeveyn etkileşimleri karşılıklı olup anne babanın davranışları çocuğu etkilerken; çocuğun fiziksel özellikleri, kişilik ve kapasiteleri, biyolojik ve psikolojik yapılarından da anne-baba etkilenmektedir. Örneğin, anne baba arasındaki iletişim kuvvetli olduğunda çocuk yetiştirme konusunda birbirlerini destekleyip daha etkili anne baba stili belirleyebilirlerken aksi durumda anne babanın evliliğinde düşmanlık ya da gerginlik varsa çocuk yetiştirme tutumları anlamında birbirlerini eleştirebilir ve çocuklarına karşı daha az duyarlı olabilmektedirler. Benzer olarak anne babanın boşanması çocukların uyum problemleri göstermesine sebep olabilmektedir (Berk, 2013). Bu sistem içerisinde ebeveynlere ait risk faktörleri; aile içi etkileşimin zayıf olması, anne babanın boşanmış ya da parçalanmış aile olması, anne babanın

alkol ya da madde bağımlılığı olması, anne-babanın çocuğa baskıcı, otoriter, cezalandırıcı bir tutum sergilemesi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, çocuğun aile içerisinde özgürlüklerinin kısıtlanması, anne baba arasındaki çatışma, çocuğa uygulanan fiziksel şiddet, ailenin çocuğa aşırı ilgisiz tutumu olarak sıralanabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2007; Köknel,1981; Akt. Ergül, 2010). Ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin ve çocuklarıyla iletişim kurma şekillerinin çocuklarda davranış problemlerinin bir belirleyicisi rolünde olduğunu belirten Baumrind, çocukların uygunsuz davranışlarının özellikle izin verici ve otoriter ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Baumrind, 1971).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar stresli durumlarla başa çıkabilme yöntemlerini davranış problemleri göstererek ortaya çıkarabilmektedirler. Çocuklarda görülen duygusal ve davranışsal bozukluklar genel olarak dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemleri, ihmal ve istismara bağlı bozukluklar, yaygın gelişimsel bozukluklar ve diğer problemler olmak üzere çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Dışa yönelim davranış problemleri; dışarıya ve genellikle insanlara yönelik öfkeli davranışları içermektedir. Çocuklarda görülen dışa yönelim davranış problemleri; aşırı hareketlilik, öfke nöbetleri, diğer insanlara veya eşyalara zarar verme, düşmanca tavır içinde olma, karşı gelme, kurallara uymama, muhalefet olma gibi davranışlarla karakterize edilmektedir. İçe yönelim davranış problemleri, sosyal olarak içe kapanık olma hali olarak tanımlanmaktadır. Bu davranış problemleri, utangaçlık, içe kapanıklık, depresyon, kaygı, panik, itilmişlik, endişe, korku ve dikkatsizlik olarak kendini göstermektedir. Az sıklıkta görülen davranış problemleri başlığı altında şizofreni ve turrette sendromu gibi rahatsızlıklar değerlendirilmektedir (Campbell, 1995; Akt. Drossos, 2004; Ergül, 2010). Erken çocukluk çağında görülen duygusal ve davranışsal problemler şu şekilde özetlenebilmektedir.

Tablo 1.1. Sıklıkla Görülen Duygusal ve Davranışsal Problemler

Dışa Yönelim Davranış Problemleri	Diğer Problemler
Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Dikkat eksikliğinin baskın olduğu tip Hiperaktivite/dürtüsel davranışların baskın olduğu tip Birleşik tip Karşıt Olma Bozukluğu Davranım Bozukluğu	Seçici Dilsizlik Enüresis Enkopresis Yeme Bozuklukları Pika Ruminasyon Uyku Bozuklukları
İçer Yönelim Davranış Problemleri	İhmal Ve İstismara Bağlı Bozukluklar
Ayrılık Endişe (Anksiyete) Bozukluğu Genel Endişe (Anksiyete) Bozukluğu Sosyal Fobi Obsesif-Kompulsif Bozukluk Özel Fobiler Panik Bozukluk Depresyon Distimik Bozukluk	Post travmatik Stres Bozukluğu Tepkisel Bağlanma Bozukluğu
	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar
	Otizm Asperger Sendromu Rett Sendromu Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu

Kaynak: Gimpel, G.A. & Holland, M.L. (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children*. The Guilford Press: NY.

Okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri Tablo 1.1'de görüldüğü üzere çeşitlilik göstermektedir. Parmak emme, tırnak yeme, enüresis (altını ıslatma), enkopresis (dışkı kaçıрма), yalan söyleme, tikler, yemek yeme sorunları bu dönemde sıklıkla görülen davranış problemleridir. Ancak araştırma kapsamına ve amacına, ölçme aracının değerlendirmeye dahil ettiği okul öncesi dönemde sıklıkla görülen dışa yönelim problem davranışlarından kavgacı/saldırgan olma davranışı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB); içe yönelim davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma davranışı dahil edilmiştir. Bu sebeple aşağıda özellikle okul öncesi dönemde görülen bu davranış problemlerine değinilmektedir.

1.7.3.1. Dışa Yönelim Davranış Problemleri

Dışa yönelim davranış problemleri, zayıf öz düzenleme gelişiminin göstergesi olarak saldırganlık, aşırı hareketlilik, anti sosyal davranış problemleri, karşıt olma bozukluğu gibi problem davranışları içermektedir. Dışa yönelim davranışlar, çocuğun bulunduğu çevreye olumsuz etkileri bulunan ve dışa yönelik olarak yapılan davranışsal ifadeler olarak tanımlanmaktadır (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Dışa yönelik davranış sorunları olan çocuklar, hem kendine hem de çevresindeki insanlara zarar verme eğiliminde olup yeni becerileri öğrenmede

sorun yaşamaktadırlar. Bu durum beraberinde sosyal anlamda izole olmuş çocuklar olarak karşımıza çıkmalarına sebep olmaktadır. Dışa yönelim davranış sorunları olan çocuklarda dürtüsellik, aşırı öfke, kavgacı, yıkıcı, toplum kural ve normlarını ihlal eden eylem ve davranışlar gözlenmektedir (Seven, 2007). Okul öncesi dönemde sıklıkla görülen saldırganlık, başkalarını ya da herhangi bir nesneyi inciten ya da incitebilecek her türlü davranışı içermektedir. Saldırgan çocuk, ruhsal sorunları nedeniyle yaşıtları ve çevresindeki yetişkinlerle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Saldırgan çocuklar, aşırı derecede gergin, geçimsiz ve kavgacı olabilmektedirler.

Küçük çocuklarda görülen saldırganlığın, temel nedenleri arasında içsel ya da dışsal olarak çocuğun engellenmesi görülmektedir. Engelleme ne kadar erken yaşta başlarsa saldırgan davranışlarında o kadar güçlü olması muhtemeldir. Çocukların ilk sosyal çevresi olan ailenin çocuğa karşı olumsuz tutumu çocuklarda başlangıçta kızgınlık arkasından saldırgan ve yıkıcı davranışlar olarak kendini gösterebilmektedir. Saldırganlığın ortaya çıkmasında biyolojik ve çevresel faktörlerin sebep olduğuna dair temel görüşler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında, organik beyin sendromları, kafa travmaları, hamilelik sırasında annenin kullandığı ilaçlar biyolojik sebepler olarak sıralanırken; çevresel faktörler, düzensiz aile ortamı, anne baba tutumları, anne baba arası ilişkileri, demografik risk faktörleri ve toplumsal riskler olarak sıralanmaktadır. Anne babanın çocuğun saldırgan davranışlara karşılık baskıcı, otoriter tutumu çocuktaki kavgacı davranışın çocuğa daha çok yerleşmesini sağladığı savunulmaktadır (Ankay, 1992; Çağdaş ve Seçer, 2006).

Saldırganlık üç şekilde görülmektedir (Berk, 2013):

- Fiziksel saldırganlık: başkalarına fiziksel olarak zarar verme, itme, vurma, tekmeleme ya da bir başkasının malına zarar verme
- Sözel saldırganlık: başkalarına fiziksel saldırganlık tehditleri, alay etme, lakap takma, düşmanca sözler söyleme
- İlişkisel saldırganlık: toplumsal olarak dışlama, kötü niyetli arkasından konuşma ya da akran ilişkilerine zarar verecek tutum ve davranışları içermektedir.

Üç-altı yaş dönem çocuklarında sözel saldırganlık sıklıkla görülmektedir. Bu yaş dönemindeki hızlı dil gelişimi ile birlikte sözel saldırganlığın artmasında bir diğer etken yetişkin ve akranların fiziksel saldırganlığa verdikleri güçlü tepkiler olabilmektedir (Berk, 2013).

Çocuğun saldırganlığına karşı çevrenin olumsuz tutum veya gereksiz engellemeleri, çocuğa yöneltilen saldırganlıklar, çocuklardaki saldırganlık dürtüsünün beslenerek güçlenmesine sebep olabilmektedir (Yavuzer, 2008). Dolayısıyla, okula başlama ile birlikte sınıf içerisindeki muhalif ve saldırgan davranışlar, sadece çocuğun değil aynı zamanda sınıf içerisindeki akranlarının da baş etmesi gereken bir durum olmaktadır. Çocuk konsantre olma konusunda yaşadığı sıkıntılardan dolayı öğrenme fırsatlarını kaçıtırken, akranları da sosyal öğrenmenin bir sonucu olarak yıkıcı davranışları model alabilmektedirler (Pears, Kim & Fisher, 2012). Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh ve Gest (2009), saldırgan, karşıt olma bozukluğu olan çocukların, okula uyum sağlama, sosyal ve akademik yeterliliklerinin zayıf olduğunu; bu çocukların orta öğretim sürecine kadar davranış bozuklukları gösterme eğilimi olduğu belirtmişlerdir.

Dışa yönelim davranış problemleri, okul öncesinden ilkokula geçişte çocukların düşük düzeyde dürtüsel kontrolleri ve yüksek düzeyde olumsuz tepkisel hareketleriyle ilişkilendirilmektedir. Öte yandan tepkileri düzenlemede başarılı olan çocukların öfkeyi kullanmaya gerek duymadan çatışmaları çözebildikleri görülmüştür (Vitaro vd.,1992). Hughes, White, Sharpen ve Dunn (2000) çocuklardaki düşük yürütücü işlev becerilerinin yüksek düzeyde saldırgan davranışlarla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Anlaşıldığı üzere, çocuklarda dürtüsel kontrollerin ve yürütücü işlev becerilerinin zayıf olması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan agresif tavırlar, çocukların bulunduğu çevreye uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Bu çocuklar, alternatif çatışma yönetimi stratejileri kullanmada doğru dikkat kaynaklarını kullanmayı öğrenme de uygulama fırsatlarından yoksun kaldıkları için çatışmaları saldırgan duygu ya da davranışlar ile çözmek zorunda hissedebilmektedirler (Bierman vd., 2009).

Saldırganlık gösteren çocukların, saldırgan davranışlarını önlemede yapılması gereken öncelikle hangi durumlarda daha saldırgan olduğu belirlemek ve bu nedenleri ortadan kaldırmaya ya da aza indirmeye yönelik çalışmalar yapmaktır. Bu çalışmaların hazırlanması ve uygulanmasında anne-baba ve öğretmenlerin

çaba sarf etmesi gerekmektedir. Çocuğa uygulanan gereksiz kısıtlamalar ya da engellemeler çocuğun öfkesini azaltmak yerine arttırabilir daha kötü sonuçlar doğurabilmektedir. Bu anlamda, ebeveynlik uygulamalarında bu çocuklara karşı cezalardan; sözlü ya da fiziksel şiddetten kaçınmalı aksine çocuğa doğru model olacak şekilde iletişim kurmanın önemli olduğu düşünölmektedir. Çocuğun yaşı ve gelişimine uygun gereksinimleri karşılanarak, ilgi ve sevgi ile çocuğun kendine olan güven ve saygı kazanmasına yardım edilmelidir (Çağdaş ve Seçer, 2006). Ayrıca çocukların ilgi alanları ve yeteneklerinin olduğu alanlar keşfedilerek çocukların özel yeteneklerinin farkındalığının sağlanması ve ilgisi bu yönlere çekilerek kendini anlamalarına yardımcı olunabilir. Böylece çocuğun öğrenmeyi keşfetmesi ve bilgisini artırma için eşsiz fırsatlar sağlanarak uyumsuz davranışlardan uzaklaştırılmasına yardımcı olunabilmektedir (Austin & Sciarra, 2013).

Saldırganlığın yanı sıra küçük çocuklar DEHB, öğrenme ve kaygı bozuklukları gibi başka birçok bozukluktan da muzdariptirler. DEHB, saldırganlık ile birlikte ortaya çıkan en yaygın eş zamanlı bozukluklardandır. Davranış bozukluğu olan kişilerin, klinik örnekler içinde yüzde 90 gibi yüksek bir oranda DEHB'li olduğu bulunmuştur (Waschbusch, 2002; Akt. Austin & Sciarra, 2013). Okul öncesi dönemde, DEHB sık görölen bir davranış problemidir. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (DSM-IV-TR) göre; DEHB; çocukların normal gelişimlerine kıyasla daha sıklıkla aşırı düşüncelessness veya dikkatsizliğin yaygın görölen bir şekli olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliğı, 2000). Erken dönemde kendini zayıf akran ilişkileri, dürtüsellik, aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik olarak gösterir. DEHB'in genel olarak üç tipi bulunmaktadır (Barkley, 1998, Akt. Ergöl, 2010):

- Dikkat eksikliğinin baskın olduğu tip
- Hiperaktivite ve dürtüsel davranışların baskın olduğu tip
- Birleşik tip olarak sınıflandırılmıştır.

DEHB tanısı konmuş çocukların ruhsal nedenlerden çok yapısal bir bozukluktan kaynaklandığına dair görüşler yaygındır. Aşırı hareketlilik dışında bedensel bir bozuklukları yoktur. Kimi çocukta denge bozuklukları olabileceğı gibi kimi çocukta da algılama bozuklukları ile kendisini gösterebilmektedir (Yörükoğlu, 2008).

DEHB tanısı konmuş çocuklar bir amaca yönelik olmayan aşırı hareketlilik içerisindedirler. Parmak, el ve göz koordinasyonu ile ilgili hareket ve becerilerde yetersizlikler yaşamaktadırlar. Örneğin; düğme ilikleme, çatal bıçak kullanma, resim yapma gibi. Dikkatlerini toplamada güçlük çekerler ve kişilerarası ilişkilerde problem yaşayabilirler. Sosyal beceri eksiklikleri DEHB'li çocuklarda sıklıkla görülen bir eksikliklerdir. Dürtüselliklerine engel olamayan bu çocuklar, akranları ile çatışmalar yaşayabilmektedirler. Başkalarının haklarını gözetmede sıkıntı yaşayacaklarından sıranın önüne geçme, kurulan oyunlarda kurallara uymama gibi sıkıntılar akranları ile ilişkilerinin bozulmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bu çocuklar aile içinde de sıkıntılar yaşamaktadırlar. Ebeveynler ve kardeşler DEHB'li çocukların iradesine hakim olabileceken kasten muhalif davranışlar sergilediğini düşünebilirler. Bütün bunlar; çocuğun hem aile içerisinde hem de okul ortamından soğumasına ve onlarla yabancılaşmasına sebep olmaktadır (Cirinlioğlu, 2001; Austin & Sciarra, 2013). Bu çocuklar, hareketliliklerinden kaynaklı dikkatlerini belirli bir konuya odaklayamazlar ve çoğunun zeka ile ilgili hiçbir sıkıntısı olmamasına rağmen akademik başarıları çoğu zaman düşüktür ve öğrenme güçlükleri çekmektedirler. Okul ortamında aşırı hareketlilik öğrencilerin öğrenme görevlerine, öğrenme ve oyun zamanında arkadaşları ile olan çalışmalarında başarılı olmalarına engel olmakta bu durum okul ve okula hazır bulunuşluğa uyum sağlamada risk oluşturmaktadır. Klinik düzeyde hiperaktivite, öz düzenleme ile problemlere sebep olmakta davranışsal olarak dürtülerini kontrol etmede çocuklara problemler yaşatmaktadır (Barkley, 1997). Dikkat düzenleme ile ilgili sorunların ortaya çıkışında da hiperaktivite sorumlu tutulmaktadır (Berk, 2013). Birçok araştırmada dikkat, duygusal düzenleme ve duygusal anlayışlardaki bozukluklarda çocuklarda görülen aşırı hareketliliğin sebep olduğu ortaya atılmıştır. Örneğin, Wheeler Maedgen ve Carlson (2000), DEHB tanısı konmuş çocukların duygusal düzenlemelerinin gelişmediğini gösteren duygusal tepkiler verdikleri belirtmişlerdir.

Ev içerisinde çocuğa gösterilecek ilgi ve sevgi, çocuğun toplum içerisinde kabul görmesinde yaşanabilecek sıkıntılarla başa çıkmalarına yardımcı olacak en önemli faktörlerden bir tanesidir. DEHB'li çocuklara sahip aileler her şeyden önce çocuklarının sınırlılıkları kabul etmeli ve ona göre beklenti içerisinde olmalıdırlar. Ebeveynlerin çocuğun sorununu doğru şekilde algılamaları, ailenin diğer bireyleri

ile olan ilişkilerinde sıkıntılar yaşamalarını engelleyecektir. Bu çocukların aşırı hareketliliği özellikle bebeklik döneminde yürümeye başladıktan sonra gittikçe artar ve ebeveynler için yorucu hale gelmektedir. Çocuğun aşırı hareketliliği ortadan kaldırmak yerine, çocuğun güven duygusunu ve benlik saygısını desteklemek önemli bir noktadır. Çocuğu bastırmak yerine de enerjisini boşaltabileceği ve doyum sağlayabileceği uğraşlar edinmesine izin vermek, rahatlmasını sağlamak, çocuğun hem aileye hem de sosyal çevreye olan uyumunun artmasını sağlayacaktır. Ayrıca okula geçişte, çocuğun sorun yaşamaması için ev içerisinde yemek yeme, yatma, oyun ve etkinlik saatleri gibi rutinler düzenlemek; çocuğun okul içi kurallara ve rutinelere uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır. Çocuğun ilgi çekmek için yapacağı olumsuz davranışlara (saldırganlık vb.) izin vermek yerine ev içi yaşına ve gelişimine uygun kurallar koyulması, aşırı hareketliliği dışındaki davranışlarının ödüllendirilmesi oluşabilecek farklı davranış problemlerini önlemede yardımcı olacaktır. Bu anlayışa sahip ebeveynlerin, DEHB'li çocuklara zaman zaman göstermiş oldukları kayıtsızlığı ve çocuğu suçlamayı azaltarak, ebeveynlerin bu davranışlara olan dayanıklılığı artırmaktadır (Cirhinlioğlu, 2001; Austin & Sciarra, 2013).

1.7.3.2. İçe Yönelim Davranış Problemleri

İçe yönelim davranış problemleri; içe kapanıklık, anksiyete, depresyon veya somatik şikayetler ile karakterize edilmektedir. Depresif ya da kaygı davranışlar; çocukların korku dolu olması, sık sık ağlaması ve endişeli olması gibi davranışları içerirken; somatik şikayetler, kabus görmesi, bulantı, bayılma, ağrıları olma gibi davranışları içermektedir (Wicks-Nelson & Israel, 2000). Seven (2007), sosyal olarak içe kapanıklık, korkaklık, mutsuzluk, endişe ve sıkıntı duygularının içe odaklanılmış hali olarak tanımlamaktadır. İçe yönelim davranış problemi gösteren çocuklarda yalnız olmayı tercih etme, utangaç ve ürkek olma bunların yanında çok fazla konuşmama gibi davranışlar görülmektedir.

Utangaçlık, endişe gibi içe yönelim problem davranışlar, çocuğun yeni sosyal durumlara uyum sağlamasında ortaya çıkan korku, gerginlik, huzursuzluk, ağlamaklı olma gibi karmaşık ve olumsuz duyguları içeren bir problem davranıştır. Her çocuğun yeni bir ortama girdiğinde başlangıçta utangaçlık ya da çekingenlik göstermesi normal olsa da süreklilik olduğu durumlarda çocuğun sosyal beceri eksiklikleri ya da kendine güven duygusunun olmaması gibi yetersizliklere bağlı

olup olmadığı davranış probleminin tanımlanması açısından önemlidir. Çünkü birçok araştırma, çocukluk çağında görülen içe kapanıklık, anksiyete gibi davranış bozukluklarının ileriki dönemlerde daha ciddi depresyonlara sebep olabileceğini göstermektedir (Tolbert, 1999; Hyson & Karen, 1987; Akt. Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Araştırmacılar, okul öncesi dönemde dışsallaşmış davranış problemleri ile ilgili hangi faktörlerin bu davranışlarına sebep olduğu ve yaşamın diğer dönemlerinde ne şekilde ortaya çıktığı ile ilgili bir profil çizmeyi başarmış olmalarına rağmen, okul öncesi dönemde içe yönelim davranış problemleri ile ilgili daha net bir kanıya varamamışlardır. Çünkü birçok davranış problemi çevreye yönelen ve tedirgin edici olduğu için fark edilebilirken içe yönelim davranış problemleri çevre tarafından kolaylıkla fark edilmeyen davranış problemleridir. Dışa yönelim davranış problemleri erken dönemde saldırganlıklar ve uyumsuz davranışlar ile kendini gösterirken içe yönelim davranış problemlerinin daha çok çocuklara ait mizaç özellikleri ile ilgili olduğu öne sürülmektedir (Gimpel & Holland, 2003).

İçe yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda arkadaş edinememe, oyunlara katılmama, kendini ifade edememe, istek veya ihtiyaçlarını belirtmeme, okula geçişte başarısızlık gibi davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir (Yavuzer, 2008). İçe yönelim davranış bozuklukları bakımından araştırmacılar, çocukların sonraki dönemdeki endişe bozukluklarının okul öncesi dönemde çocuğun karakteristik özellikleri ve ebeveyn-çocuk bağlanma stilleri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi çağda bağlanma sorunları yaşayan, daha korku dolu ve utangaç çocukların sonraki dönemlerde endişe (anksiyete) bozukluğu yaşamaları anlamında riskli grupta olduğunu belirtmişlerdir (Bernstein, Borchardt & Perwein, 1996).

Endişe, fiziksel belirtilerle birlikte kendini gösteren normal dışı ya da nedensiz korku halidir. Korku, yeni bir durumla karşılaşma ve bu durumun üstesinden gelme sürecini kapsayan zaman aralığında gösterilen duygusal tepkidir ve korku verici durumların ortaya çıkması ihtimaline karşı verilen bir tepki olarak karşımıza çıkmaktadır (Seven, 2008). Çocukların korku ve endişeleri, dünyanın nasıl işlediğine dair bir açıklama bulmak için küçük parçaları biraraya getirerek çalışan bir hayal gücü ile beslenir (Chansky, 2004). Korkunun temelinde kaygı vardır. (Bakırcıoğlu, 2007). Kişinin kendi ile uyumlu olması kaygı ve kuşkulardan uzak

olmasına bağlıdır. Günlük kaygılar ve üzüntüler her sağlıklı insanda mevcut olabilir ama nedeni belli olmayan veya uzun süreli kaygı ve korkular ruhsal dengenin sapmasının göstergesi olabilmektedir (Yörükoğlu, 2008).

Çocuklarda kaygının sebeplerini anlamada, birçok etmen bir arada düşünülerek değerlendirilmektedir. Genetik yapı, mizaç, ebeveynlik tarzı ve travmatik olaylar endişenin nedenleri arasında sıralanabilir (Chansky, 2004). Ayrıca çocuklarını yönlendirmek için korkuyu yöntem olarak kullanan ebeveynlerin çocuklarında görülen endişeli ve korku dolu olma davranışının sebebi, anne babanın yanlış ebeveynlik tarzı benimsemesinden kaynaklanmaktadır. Çocuklarda görülen endişe ile çoğu zaman aşırı koruyucu ya da fazla kaygılı olan ebeveynleri veya çocukların önleyici kontrol becerileri ilişkilendirilmektedir. Bu koruyucu ya da hoşgörülü ebeveyn davranışları, dışarıdan duyarlı davranışlar gibi görünse de olayların kontrollerini ele almaları çocukların endişeli hissetmelerine sebep olabilmektedir. Anne-babanın davranışları, olayları kontrol etme merakı, çocukların kendi halletmesi gerektiği durumlarda, çocuğun kendi kendine baş etme stratejilerinin gelişimini engellemektedir. Bu ebeveyn davranışları, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin gelişimini de engelleyerek çocukların anne-babaya bağımlılığının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Öz düzenlemelerinin gelişebilmesine yönelik deneyimler sunulmayan çocukların zayıf öz düzenleyici becerileri ile birlikte kendi ruhsal açıklıklarının üstesinden gelmeyi de öğrenemeyebilirler (Rubin, Hasting, Stewart, Henderson & Chen, 1997). Çocuğun fiziksel ya da ruhsal gereksinimleri karşılanmadığında, ebeveynlerin çocuğun davranışlarına karşı baskıcı ya da cezalandırıcı tepkileri de çocukların kaygılar yaşamasına sebep olmaktadır. Çocuğun istek ve ihtiyaçlarının bastırılması ya da karşılanmaması, bir müddet sonra doyumsuz bırakılan çocuk da kaygılı tepkilerin (sık sık ağlama, ağrılar gibi) ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Anne babanın engelleyici ve yasaklayıcı tavrı, çocuğun kendini korumaya yönelik korku ve kaygılar geliştirmesine neden olmaktadır (Bakırcıoğlu, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar sık sık duyguları hakkında konuşurlar ve duygularını etkin olarak denetim altında tutmaya çalışırlar. Yoğun olumsuz duygu yaşadıklarında ise duygularına ket vurma ve dikkatlerini rahatsız edici olaydan başka yöne çevirmede zorluklar yaşayabilmektedirler. Okul öncesi dönemde kaygı ve endişenin ortaya çıkışıyla ilişkili olduğu düşünülen en önemli beceri, duygusal

öz düzenleme becerileridir. Zayıf duygusal düzenlemesi olan çocuklar endişe ve korku duymaya ya da başkalarının problemlerine agresif yaklaşmaya, engellendiklerinde kızgınlıkla ya da ağlamaklı olarak karşılık vermeye, sınıf içerisinde öğretmen ve akranlarıyla geçimsizlikler yaşamaya ve günlük sınıf etkinliklerinde uyma sorunu yaşamaya daha meyillidirler (Denham, Blair, Schmidt & DeMulder, 2002). Öz düzenleme becerileri, çocukların engelleyebilme becerileri sayesinde davranış bozuklukları karşısında çocukların akranları ile etkileşimlerini koruma görevi üstlenmektedir (Hughes & Kwok, 2006). Smith-Donald vd. (2007) çocukların öz düzenleme becerilerinden dikkat ve sabır gösteren davranışlarını ölçmüşler; çocukların dikkat ve uyum becerilerinin negatif akran çatışmaları ile ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Calkins vd. (1999) erken çocukluk döneminde zayıf duygusal düzenlemesi olan çocukların akranları ile çatışma yaşadıklarını bulmuşlardır (Torres, 2011).

Duygusal düzenleme becerilerinde başarılı olan çocuklar, olumsuz duygularını azaltmakta, mutsuz ve memnun olmadığı durumlarla başa çıkabilmede daha başarılıdırlar (Lagace-Seguin, 2001). Eisenberg vd. (2001), duygularını kontrol edebilen çocukların her yeni sosyal yaşantı ile karşılaştığında uygun duyguyu ifade edebilecek düzeyde tepkiler verdiğini belirtmişlerdir (LaBillois & Lagace-Seguin, 2009).

1.7.4. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşluk

Yaşamının ikinci yılı ile birlikte çocuklar giderek benlik kazanmaya ve özerklik belirtileri göstermeye başlamaktadırlar. Kimlik oluşturma duygusunun gelişmesi, ebeveynlerin yönergelerini hatırlamaya çalışma yeteneği ile birleştiğinde davranışlarında yeni boyutlar ortaya çıkmaktadır. Çocuklar sosyal ve sosyal olmayan durumlardaki gereksinimlerini değerlendirmeye ve buna göre kendi davranışlarını izlemeye başlamaktadırlar (Campbell & Stauffenberg, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklardan güvenli ev ortamlarından ayrılarak okul öncesi kuruma ya da ilkokula geçiş yapmaları beklenmektedir. Bu geçiş ile çocukların birçok değişiklik ve zorlukla mücadele etmeleri gerekebilir. Çocuklar birden yeni ve daha geniş bir arkadaş grubunun, kendinden farklı davranış ve roller beklentisi içinde olan farklı bir yetişkin grubunun içine dahil olmaktadır. Çocukların bu değişen talep ve beklentiler ile başa çıkabilmede başarılı olmaları kendini düzenleyici stratejiler ve sosyal beceriler ile mümkündür (Campbell &

Stauffenberg, 2008). Okula geçiş ile birlikte çocuklar, yavaşca ve adım adım kendini düzenlemeye doğru başarıyla hareket ederler ki Flavell (1977) bunu erken çocukluk döneminin merkezi ve önemli bilişsel gelişim özelliklerinden biri olarak tanımlamaktadır (Kopp,1982).

Son yıllarda yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır bulunuşluklarını destekleyen “z düzenleme” adı altına toplanan bir dizi becerileri olduğunu göstermektedir (Blair, 2002; Eisenberg vd., 2000; Raver, 2002). Psikolojik alan yazına bakıldığında, öz düzenleme ile ilgili birçok tanım ile karşılaşılmaktadır (Kopp, 2001). z düzenleme; sosyal evre içerisindeki ebeveynler ve diğer üyeler tarafından onaylanan, sosyal norm ve günlük kurallara uygun bir şekilde davranışlarını kontrol edebilme becerileri olup sosyalleşme sürecinde gerekli olan tamamlayıcı birleşenlerindedir (Maccoby & Martin, 1983; Akt. Kopp, 2001; Kopp,1982).

z düzenleme, amaca ulaşmak için bireyin davranış ya da duygularını değiştirebilme becerisi ya da motivasyonunu kapsayan geniş bir kavramdır. Erken ocukluk dönemindeki öz düzenleme becerilerinin önemini anlamak ve desteklemek çocukların sonraki yıllarda gelişiminin sağlıklı olması açısından önem taşımaktadır. Uzmanlar, z düzenleme becerilerini çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Bu tanımlamalar sonucunda ortaya konabilecek birkaç çıkarım bulunmaktadır.

z düzenleme becerileri, çocuğun görevde kalabilme becerisi, duygularını yönetebilme ve dürtülerini ya da hareketlerinin düzeyini kontrol edebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Ek olarak, bilişsel düzenleme becerileri, bilgiyi organize edip kategorilere ayırabilme, kurallar geliştirilebilme, problem zme, planlama yapabilme, düşünce ve davranışı duruma uygun olarak ayarlayabilme stratejilerini de kapsamaktadır. Çoğunlukla ebeveynler ve öğretmenler öz düzenleme becerisini, yetişkinlerin isteklerine uyma ya da duygu ve davranışlarını kontrol ederek duruma uyum sağlayabilme olarak tanımlamaktadırlar. (Bronson, 2000a). Ayrıca Menzies ve Lane (2011) z düzenleme becerilerini; okul başarisına ulaşmada çocuğun bir görev ya da eylem hakkında önceden düşünebilme becerisi ve uygulamaya geçme sırasında kendi hareketlerini izleyebilme ve sonrasında ek bir eyleme yansıtabilme olarak tanımlamaktadırlar.

Öz düzenleme için üç tip davranış önemli olarak ortaya çıkmaktadır: (1) boyun eğme, uyum gösterme (2) belirli bir davranışı geciktirme yeteneği (hazı erteleme) (3) uygun durumsal talepler doğrultusunda duygusal, davranışsal ve motor davranışları değiştirebilmedir (Kopp, 2001). Öz düzenleme kavramına bakıldığında, bu üç tip davranış, sosyal norm ve kurallara göre kendini düzenleyebilme olarak ortaya çıkmaktadır. Bir diğer öz düzenleme kavramına bakıldığında ise bu kısım norm temelli değildir; daha çok fizyolojik ve psikolojik stres reaksiyonları olarak tanımlanmakta olup: dikkat ve dürtü kontrollerinin düzenlenmesi, duygusal tepkilerin ve gerilimin azaltılması olarak ele alınmaktadır (Eisenberg & Fabes, 1998).

Okul öncesi eğitime geçişten farklı olarak ilkokula geçiş, çocukların yetişkin denetimi olmaksızın akran grubu içerisinde daha fonksiyonel olmasını, belli bir düzeyde bağımsızlık göstermesini ve öz güven gelişimini gerektirmektedir. Çocuklar yeni akran grubu ile ilişki kurar, yeni arkadaşlıklar edinir ve amaca yönelik bir şekilde diğerleriyle iş birliği içinde çalışmayı öğrenirler. Bu doğrultuda çocukların öğretmenlerinin yönergelerini takip etmesi, dürtüsel hareketlerini engelleyebilmesi, arkadaşlarına karşı öfkeli davranışlarını kontrol edebilmesi ve öğretmenine dikkatini yoğunlaştırması beklenmektedir. Ayrıca derslerini takip edebilmesi ve bilişsel görevleri yerine getirebilmek için dikkatini odaklaması gerekmektedir. Birçok çocuğun ilkokula geçişte ayrıca utangaçlık ve endişeyle de baş etmesi ve sosyal becerilerini ve öz düzenleyici stratejilerini okul öncesi kurumlarda yavaş yavaş geliştirmeleri beklenmektedir (Campbell & Stauffenberg, 2008).

Okula hazır bulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; son yıllarda çocukların dikkat ve duygularını kontrolü, sosyal yeterlilikleri ve tüm öz düzenleme becerilerinin okula hazır bulunuşluk için gerekli beceriler olduğu belirtilmiştir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; McClelland & Morrison, 2003). Araştırmalar; orta çocuklukta ve ergenlik çağında akademik başarı ve sosyal yeterlik puanları yüksek çocukların davranışlarını düzenlemede daha iyi olduklarını göstermektedir (Alexander, Entwistle & Dauber, 1993; Eisenberg vd., 1995; Akt. Bono, 2003). Okula başlama sürecine uygun duygu ve dikkat düzenleme, bilişsel görevlerin yürütülmesinde uygun strateji kullanımı olarak tanımlanır ve okul başarısını etkileyecek birçok davranış ve tutum ile bağlantılı olduğu öne sürülmektedir.

Çocukların okul başarısını arttırmak, sınıf içerisinde öğrenmelerini zenginleştirmek, akran ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurabilmek ve davranış problemlerine sebep olacak risk durumlarını azaltmak öz düzenleme sürecini desteklemek ile mümkün olmaktadır (Blair, 2002).

Birçok psikolojik teori, erken çocukluk dönemindeki öz düzenlemenin gelişimi ve bu gelişimde aracılık edebilecek mekanizmalar hakkında öneriler içermektedir. Aşağıda psikanalitik kuram, davranışçı kuram, sosyal-öğrenme kuramı, sosyal-bilişsel kuram, Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı, Piaget'in bilişsel kuramı ile bilgiyi işleme kuramlarının bakış açıları özetlenmiştir.

Freud psikanalitik kuramında, insanın kendini düzenlemesini, gerçek dünyadaki ihtiyaçlarının karşılanması (süperego) ile kontrol altındaki kişiliğin savaştığı güçlerine bağlı kalma (id) arasındaki mücadele olarak görmektedir. Egoyu kontrol gelişiminin kaynağı olarak görmüştür. Ona göre ego, id'i denetimi altında tutmaya çabalayan kişilik birimidir. Ego, *gerçek ilkesine* uyarak işler ve gerçek dünya ile id arasında bir aracı olarak işlev görmektedir. Bu durum, kişinin öz düzenlemesi olarak yorumlanır (Şahin, 2011). Ego ile birlikte id'den gelen dürtüler bastırılır ve hazzı erteleme ortaya çıkar. Çocuk yaşamının ilk yıllarında iyiyi kötüyü, doğru ile yanlış sadece dürtüsel doyumlarına göre karar verebilirler. Süreç ile birlikte anne-baba ve toplumdan gelen uyarılarla benliğinin bir parçası haline gelen değer yargılarını içeren bölüm olan süperego oluşmaya başlamaktadır. Psikanalitik bakış açısı, egonun bu iki kişilik birimi arasında kendine ait bir enerjisi olduğunu ve bu enerjinin yetkinlik ve öz-yeterlik için doğuştan geldiğini varsaymaktadırlar (Bronson, 2000a).

Davranışçı görüşe sahip kuramcılar öz düzenlemeyi, öğrenilmiş öz kontrol olarak görmektedirler. Onlara göre düşünceye bağlı içsel davranışlarda dahil olmak üzere tüm davranışlar, çevreden gelen koşula bağlı ödül veya cezalar ile şekillenmektedir. Çocuklar zamanla dışardan gelen pekiştiriciler ile bekleme öğrenirler ve kendi davranışlarını yönetebilmeye başlarlar. Bir süre sonra kendilerine verilen yönergeleri içselleştirerek öz düzenlemelerini gerçekleştirmiş olurlar. Bandura (1986), sosyal bilişsel bakış açısı ile öz düzenlemeyi, bireyin kişisel, davranışsal ve çevresel etkileşimler sürecinin sonucu olarak tanımlamaktadır (Zimmerman, 2000).

Sosyal öğrenme teorisyenlerine, özellikle Albert Bandura'ya göre insanlar kendi davranışlarını kontrol edebilme ve kendini biçimlendirebilme gücüne sahip olduklarından dolayı, içsel standartlarını belirleyip kendi kurallarını koyabilmektedirler. Bu içsel standartlara ve kendi güdülenmelerine bağlı olarak davranışlarını değerlendirebilir, yargıda bulunabilir ve davranışın uygunluğuna karar verebilirler. İnsanların öz düzenlemeleri ile kendi yaşayış biçimlerini, nerede nasıl davranacaklarını belirlerler ve insanların davranış sorumluluklarının kendilerine ait olduğunu savunmaktadırlar. Bu bakış açısına göre, öz düzenleme, kişinin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesi olarak tanımlanmaktadır. Davranış standartlara uygun olmadığında ise birey ya kendini cezalandırır ya da davranışı yeniden düzenlemeye gider (Kalkan, 2011; Bronson, 2000a).

Vygosky (1962), düşüncenin ve öz düzenlemenin gelişiminde sosyal ve kültürel faktörlerin rolüne odaklanmıştır. Çocukların gelişiminde toplumun kültürel mirası, sosyal ilişki kurumları ve toplumsal çevre ile çocuğun şekillendiğini ve kendi sembolik araçlarını (symbolic tools) içselleştirdiğini vurgulamaktadır. Ona göre ayrıca dil, öz düzenlemenin en önemli araçlarından ve çocukların düşünmeyi kendine yönelik konuşmayı (private speech) kullanarak öğrendiklerini savunmuştur (Bronson, 2000a). Başlangıçtaki kendine yönelik konuşmaya harekete geçme takip eder ve sonrasında ise planlama ve davranışları düzenleme gibi öz düzenleyici mekanizmalar kendini göstermeye başlamaktadır. Çocuk büyüdükçe kendine dönük konuşması, içsel düşünceye döner ve ilkokulun üçüncü sınıfına doğru tamamen ortadan kalkmaktadır (Berk, 1986; Akt. Berger, 2011).

Piaget bilişsel gelişim kuramında, öz düzenlemeyi, insanın bilişsel uyumunun doğuştan getirdiği bir özelliği olarak görmüştür. Piaget'in dengeleme modeli özümseme ve uyma süreci ve sonrasında yeni deneyimlerle var olan anlamlandırmalar arasında denge kurarak yaşadığı çevreye uyum sürecini içermektedir. Çocuğun yaparak yaşayarak, kendi deneyimleri ile çevreyi öğrenmesi ve davranışlarını düzenlemesi daha etkili olmaktadır (Slavin, 2013b; Bronson, 2000a).

Bilgi işleme kuramı bakış açısına sahip araştırmacılar, zihindeki bilgiyi işlemeyi, saklamayı ve geri çağırmayı kapsayan bir model önermişlerdir. Bu modele göre

dikkat, algı ve belleğin düşünme ve problem çözme için birlikte çalıştığını öne sürmektedirler. Bu sebep ile öz düzenleyici süreci; yürütücü rutinler, kurallar, stratejiler ve planlamaların biyolojik gelişim ve deneyim ile birlikte gelişip şekillendiği bir süreç olarak görmektedirler (Slavin, 2013a; Bronson, 2000a). Görüldüğü üzere psikolojik bakış açıları; öz düzenlemenin doğasını farklı şekillerde yorumlamışlardır. Birçok farklı teori, öz düzenleme gelişiminin farklı alanlarına odaklanmış bir kısmı duygusal düzenleme bir kısmı ise davranış düzenleme boyutlarına daha çok değinmiştir. Kuramsal bakış açıları incelendiğinde; öz düzenleme becerilerinin tanımlamalarının farklılaştığı görülmektedir. Ortak nokta ise insan gelişimi için kritik bir önem taşıdığıdır. Teorik bakış açıları ışığında, öz düzenleme becerilerini sadece tek bir süreç olarak değil bir grup etkileşimli mekanizmalar olarak değerlendirmenin daha doğru olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öz düzenlemenin çok boyutlu yapısının derinlemesine incelenmesi önemlidir.

Öz düzenleme becerileri; duygusal, davranışsal ve bilişsel ya da yürütücü düzenleme becerilerini içeren çok boyutlu bir yapıdır. Ayrıca bilişsel süreçlerde, dikkatini odaklayabilme ya da başkasının düşüncelerini anlayabilme de öz düzenleme becerileri içerisine dahil edilmektedir. Öz düzenleme becerileri, çocuğun sosyal-duygusal iyi oluş halinin önemli bir boyutu olarak karşımıza çıkarken çocuğun okula hazır bulunuşluğu, akademik başarısı ve sosyal uyumu gibi pek çok olumlu gelişimlerinin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Diğer yandan öz düzenleme becerilerinde sıkıntı yaşayan çocukların duygusal ve davranışsal problemler yaşama riski daha yüksektir. Örneğin; dürtü kontrolü düşük çocukların dışa yönelim davranış problemleri yaşama riski yüksek iken dikkat kontrolü zayıf çocukların içe yönelim davranış problemleri yaşama riski daha yüksek olabilmektedir (Lengua, 2003; Akt. Savina, 2014). Dürtüsel çocuklar, akranları tarafından reddedilen olma eğilimindedirler. Akranları tarafından reddedilen çocukların, uzun dönemdeki etkileri duygusal ve davranışsal problem davranışlar olarak orta çocukluktan ergenliğe kadar ulaşabilmektedir (Savina, 2014). Zayıf öz düzenleyici beceriler, dürtüsel ve düzenlenmemiş davranışlar olarak karşımıza çıkmakta ve kişinin kendini ve çevresindekileri etkilemektedir. Dahası Berger (2011) depresyon, otizm, obsesif-kompulsif bozukluk ve DEHB gibi bazı spesifik

sendromların, öz düzenleme gelişiminde yüksek düzeyde başarısızlığa uğrayan kişilerle ilişkili olduğunu savunmaktadır.

1.7.4.1. Öz Düzenleme Becerilerinin Boyutları

Öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarına yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Farklı boyutlarda ele alınma sebebi olarak farklı kuramsal bakış açılarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Mccabe, Rebello-Britto, Hernandez ve Brooks-Gunn (2004) öz düzenlemenin en az dört ayrı içeriğe; “otomatik tepkilerin engellenmesi, motor kontrol, hazzı erteleyebilme ve dikkati sürdürülebilir” sahip olduğunu belirtmektedirler. Zimmerman (2000) ve Bronson (2000a) gibi bazı araştırmacılarda motivasyonu bir diğer alt boyut olarak ele almaktadır (Polnariiev, 2006). McClelland, Ponitz, Messersmith ve Tominey (2010) öz düzenlemenin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu boyutların duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında ise dikkat, duygu ve davranış düzenleme çocuğun gelişiminin üç önemli alanı olarak görülmektedir. Her bir alan, potansiyel olarak diğer iki alanı etkilemekte olduğunu düşünen ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kapsamında ölçek araştırmacıları tarafından ele alınan boyutlardan bahsedilmektedir (Smith-Donald vd., 2007).

1.7.4.1.1. Dikkati (Bilişsel) Düzenleme

Bilişsel süreçler, bireyin duygu ve davranışlarını düzenlemelerinde aktif olarak yer almaktadır. Güçlü öz düzenleyici becerilerin gelişiminde bilişsel kapasite; kişinin davranışlarını, duygularını, düşünce süreçlerini biçimlendiren, bilgi ve durumlar ile ilgili mantıklı çıkarımlar yapabilmeyi gerektiren süreçlerdir (Bronson, 2000a). Bilişsel gelişim ile birlikte çocuklar ayırt etmeyi, yorumlamayı, duygularını hatırlamayı ve duygularını ifade ederken sınırlarını tanımayı öğrenirler.

Bilişsel düzenleme, çıktılarına dikkat ederek ve başarısız çabaları yeniden yönlendirerek bir amaca doğru ilerlemenin sürekli denetlenmesi sürecidir (Berk, 2013). Bilişsel düzenleme; plan yapabilme, çalışan bellek (working memory), dikkati düzenleme, yanlışı bulma-düzeltilme ve önleyici kontrol (inhibitory control) gibi bir dizi bilişsel faktörleri kapsayan sıklıkla “bilişsel kontrol” ya da “yürütücü işlevler becerileri” (executive functioning) olarak da adlandırılan süreçlerdir (Williford, Whittaker, Vitiello & Downer, 2013). Yürütücü işlevler, bilgiyi

düzenleyebilme ve kural temelli ya da amaca yönelik görevlere bu bilgiyi bütünleştirme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Blair & Razza, 2007). Yürütücü işlevler, bilişin boyutlarından olan amaca yönelik aktivitelerde düşünmenin istemli kontrolü ile aynı anlama gelmektedir. Önleyici kontrol ise kişinin bir şeyi yapmak için dürtüsünü engelleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Williford vd., 2013). Önleyici kontrol, “çaba gerektiren kontrolün” (effortful control) bir bileşeni olarak plan yapabilme ve yeni/belirsiz durumlarda uygunsuz davranışları bastırabilme yeteneği olarak da açıklanmaktadır (Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010). Bazı araştırmalar bilişsel anlamda çatışmayı çözmede en etkili yürütücü işlevleri “dikkat kontrolü” ve “dikkati odaklayabilme” becerileri olarak belirlemiştir (Botnivivk, Braver, Barch, Carter & Cohen, 2001; Carlson & Moses, 2001). Yürütücü işlev becerileri, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; çalışan bellekte bilgiyi tutma becerisi, etkin, alışılmış, tepkili davranışları engelleyebilme yerine çevreye daha uygun olan uyumlu davranışları gösterebilme becerisi ve dikkati odaklayabilme becerileridir. Bu yürütücü işlev becerileri, akademik başarı ve öğrenme için önemli olan düşünme becerileri kapsamına dahil edilmektedir (Ursache, Blair & Raver, 2012). Bull ve Scerif’in (2001) araştırmaları yürütücü işlev becerilerinden dikkati odaklama ve çalışan bellek boyutlarının birinci sınıf çocuklarında matematik başarıları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yürütücü işlev becerileri plan yapabilme, dikkati odaklayabilme, talimatları hatırlayabilme ve başarıyla birden çok görevi yapabilmeyi sağlayan zihinsel süreçlerdir. Bu beceriler üç tip beyin fonksiyonuna bağlıdır: çalışan bellek, zihinsel esneklik ve öz kontroldür. Çalışan bellek, bilgiyi zihinde tutma ve bilgiyi manipüle edebilme yeteneğidir. Zihinsel esneklik ise farklı isteklere yanıt olarak dikkati kaydırabilme veya farklı ortamlarda farklı kuralları uygulamada kişiye yardımcı olmaktadır. Öz kontrol ise öncelikleri belirleme ve dürtüsel eylemlere ya da tepkilere direnç gösterebilmeyi sağlamaktadır (Harvard University, Center on the Developing Child, 2016).

Dikkati düzenleme, sosyal ortama uygun davranışı seçerken dikkat kontrolünü artırarak davranışsal tepkilerini daha esnek bir şekilde organize edebilen üç-yedi yaş arasındaki çocuklarda görülen süreçlerdir (Barkley, 2001; Blair & Razza, 2007; Blair & Ursache, 2011). Okula başlama ile birlikte dikkati kontrol etme, dikkati odaklayabilme ve işleyen bellek becerileri, okula uyum sağlamada çok daha

önemli olmakta ve iyi düzenlenmiş bir işleyişe sahip olmalıdır (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005). Dikkati düzenleme becerileri (dikkat kontrolü, dikkati odaklayabilme, çalışan bellek) önemli düzeyde erken çocukluk dönemi ile ilişkilendirilmektedir (Carlson, Mandell & Williams, 2004). Ayrıca dikkati düzenleme becerileri, erken çocukluk döneminde gelişimsel açıdan diğer becerilerden ayrı olduğunu belirgin şekilde göstermektedir (Diamond, 2006). Dikkati düzenleme becerileri adı altındaki tüm beceriler çocukların öz düzenleme kapasitelerini desteklemek için birlikte çalışmaktadırlar (Torres, 2011).

Dikkat kontrolü etkin, alışılmış, tepkili davranışları engelleyebilme ve yerine çevreye daha uygun olan uyumlu davranışları gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Diamond, 2005). Dikkat kontrolü, çocukların tepki davranışlarını planlamasına, organize etmesine ve uyumlu davranışlar göstermesi ile birlikte öz düzenleme kapasitesini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır (Barkley, 2001; Akt. Torres,2011). Blair ve Razza (2007) dikkat kontrolünün okul öncesi dönem çocukların erken dönem matematik ve okuma yazma becerilerini etkilediğini ayrıca okula akademik hazır olma ve davranışsal olarak hazır olmayı önemli düzeyde etkilediğini bulmuşlardır.

Dikkati odaklayabilme; dikkati sürdürme veya değiştirebilme, konsantrasyonu devam ettirebilme, müdahaleye ya da dikkat dağıtıcı durumlara karşı dayanıklılık gösterme gibi becerileri içermektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde dikkate ait esneklik anlamında daha çok beceri kazanırlar ve bu beceriler çocukların uyumlu sosyal davranış göstermelerini destekler ayrıca duygusal tepkilerini düzenleme becerisi kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Torres, 2011). Dikkati odaklayabilme becerisi tıpkı dikkat kontrolü sağlayabilme becerisi gibi çocukların erken dönem akademik becerileri ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Blair & Razza, 2007).

Yürütücü işlev becerilerinden çalışan bellek, çocukların bilgiyi zihinde tutma ve bu bilgi ile çalışabilmesine izin vermekte olup aynı zamanda bilgiyi kısa sürede güncelleyebilme becerisidir (Blair & Ursache, 2011). Çocuklar, çalışan bellek becerilerini sosyal oyunlarında kullanmaktadırlar. Çocuklar bu beceri ile birlikte oyunun kurgusuna uygun biçimde tutarlı bir tavır içerisinde kendilerini sosyal rollerine adapte etmektedirler.

Çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemek için aileye, okullara, eğitim programlarına kısacası sosyal çevresine birçok sorumluluk düşmektedir. Yetişkinler, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini onlara rutinler kurarak, sosyal davranışlarda model olarak ve onlarla yaratıcı, destekleyici ve güvenilir ilişkiler geliştirerek sağlayabilmektedirler. Çocukların becerilerinin gelişimleri için ayrıca yaratıcı oyun ve sosyal ilişkileri destekleyecek aktivitelere odaklanarak, stresle nasıl başa çıkacağını öğretmek, zamanla da yetişkin denetimini azaltarak kendi eylemlerini yönlendirebilmeleri için fırsatlar sağlamak ebeveynlere ve öğretmenlere düşen görevler arasındadır.

1.7.4.1.2. Duygu Düzenleme

Duygu, kişinin yaşantıları sonucu oluşan duyuşsal unsurlarına, biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörlerin dahil olduğu etkileşimler olarak tanımlanmaktadır (Southam-Gerow, 2014). Duygular, insanın hayatta kalma ve uyum sağlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple, insanların duygularının farkında olması ve anlaması, başkalarının duygularını anlaması, duygularını düzenlemesi gibi süreçler, insanın yaşamında psikolojik olarak alt yapı oluşturmaktadır. Duyguların düzenlenmesi, duyguyu durdurmak ya da arttırmaktan çok, kişinin duygularını kontrol edebilmesi ve bulunduğu ortama uygun davranabilmesi olarak değerlendirilmektedir. Kısacası; duygusal düzenleme, bireyin duygularını yönetebilme, düzenleyebilme, önleyebilme ya da geliştirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Matthews, 2008). Calkins ve Leerkes (2011) duygusal öz düzenlemeyi, bireyin duygusal deneyimlerini ve duygularını ifade etme şekillerini düzenleyebilen, engelleyebilen ya da yoğunlaştırabilen bilinçli veya bilinçsiz ortaya konan davranış, beceri ve stratejiler olarak tanımlamışlardır.

Duruma uygun olarak, çocukların duygularının yoğunluğunu ve sürecini ifade etme şeklini düzenleyebilmesi okul öncesi yıllarda kazanılması gereken önemli becerilerden bir tanesidir (Cole, Michel & Teti, 1994). Üç yaşından itibaren çocuklar hayal kırıklığına uğradıkları ya da gerilimli durumlarda olumsuz duygularını gizleyebilme ya da azaltabilme gibi beceriler geliştirmeye başlarlar (Cole, 1986). Bu beceriler, çocukların bu gibi durumlarda sosyal ortama uygun beceriyi gösterebilmesi, duygularını düzenleyebilmesinde önemli olup bu süreçte öğretmen ya da akranlarıyla yaşayabileceği çatışmayı azaltmada önemli bir rol oynamaktadır (Fabes & Eisenberg, 1992).

Çocuklar, gelişimleri doğrultusunda duygusal deneyimlerini yönetmeyi öğrenmektedirler. Duyguları yönetmeyi öğrenmek, amaca ulaşmaya yardımcı olacak şekilde, duygusal tepkilerin yoğunluğu, süresini ve düzeyini ayarlama kullandığımız stratejiler bütünüdür (Berk, 2013). Blair'e (2002) göre duygusal tepkiler, öğrenme için gerekli olan dikkati odaklayabilme ve zihinsel süreçleri uygulamayabilmede anahtar bir rol oynamaktadır. Örnek verilecek olursa, harekete geçmeden önce verilecek duygusal tepkilerin önceden düzenlenmiş olması, sınıf ortamında öğrenmenin gerçekleşmesinde gerekli olan dikkati odaklayabilmenin ortaya çıkışını kolaylaştıracaktır. Buna karşın, zayıf duygusal tepkiler, dikkati odaklama, bilgiyi zihinde tutabilme ve dürtüleri önleyebilme gibi bilişsel ve kontrol süreçlerini bozabilmektedir. Bu nedendir ki, çocuğun sosyal etkileşimleri, amaca yönelik davranış seçimleri ve okula uyum sağlamada başarılı olabilmesi için duygusal düzenlemenin önemi yadsınamaz düzeydedir (Matthews, 2008).

Bebeklik ve yeni yürümeye başlayan dönemini kapsayan okul öncesi dönem, birçok kritik gelişimin olduğu dönemi kapsarken, çocukların bu süreçteki gelişimlerinde duygusal öz düzenleme becerilerinin ve yeteneklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Birinci yılın sonunda bebekler, çok daha aktif ve amaçlı duygusal uyarılmaları kontrol etme girişimlerinde bulunurlar. Öncelikle motor becerilerini kontrol altına almaya çalışarak ulaşma, geri çekilme, yönlendirme gibi davranışlarda bulunabilmek için kullanmaya başlamaktadırlar. Sonrasında ise ebeveyn ya da bakımlarını üstlenen kişileri tanıdıkça çocukların davranışları daha sosyal hale gelerek duygulanım durumlarını düzenlemede kendilerine yardımcı olacak hale gelmektedir. İkinci yılda ise duygusal öz düzenlemeleri pasif durumdan aktif durumlara doğru geçiş yapmaktadır. Bebekler bu süreçte bakımını üstlenen kişilerin yönlendirmelerine cevap vermeye ve davranış kontrollerini oluşturmaya başlamaktadırlar (Kopp, 1982). Davranış kontrollerinin oluşumu dil gelişiminde katkılarıyla yürütücü işlevlerin gelişimi gerçekleşmeye başlamış olur (Bronson, 2000a). Üç yaşına doğru dil gelişimleri hızlanan çocuklar, duygusal düzenleme stratejilerini sözelleştirmeye başlamaktadırlar. Örneğin; duygularının duygusal girdilerini kısıtlayarak (hoş olmayan bir ses ya da görüntüde gözünü ya da kulağını kapatarak), kendi kendine konuşarak (anne az sonra geri geleceğini söyledi gibi), ya da amaçlarını değiştirerek (dışlandığı bir oyun ya da arkadaş ortamından

uzaklaşmak ya da kendi oynamak istemediğini belirtmek gibi) duygularını yumuşatmayı öğrenirler. Çocukların bu stratejileri kullanması okul öncesi eğitime geçişte daha az ya da seyrek öfke patlamalarına sebep olmaktadır (Thompson & Goodvin, 2007; Akt. Berk, 2013).

Dört-altı yaş dönemindeki çocuklar yeni yürümeye başlayan dönemdeki çocukların aksine içsel öz düzenleme becerilerini geliştirmede ve davranışlarını düzenlemede daha çok kuralları, stratejileri ve planları kullanma eğilimindedirler (Kopp, 1982). Ayrıca düşünce ve davranışlarını kontrol etmede daha çok dili kullanmaya başlayan çocuklar, davranışlarını kontrol etme ve diğerleri ile iletişime geçerken duygularını daha çok ifade etmeye başlarlar. Yaşlıları ile vakit geçirmeye daha meyilli olup onları etkilemek için duygu ve davranışlarıyla baş etmede daha çok beceri geliştirmektedirler.

Okul öncesi yıllardaki çocuklardan duygu ve davranışlarını düzenlemeleri beklenmektedir. Davranışsal amaçları daha açık ve daha bilinçlidir fakat kendilerden beklenen “erteleme, öteleme, sinirlenmeden yaşanan durumları kabullenebilme” gibi becerilerdir. Bu yıllardaki çocuklar yetişkinlerin kendi duygularıyla başa çıkma biçimlerini gözlemleyerek, kendilerine duygularını düzene koyma stratejileri belirlerler. Çocuklara yardım için sözel yol göstericiliği seçen sıcak ve sabırlı ebeveynler, çocuğun gerginlikle başa çıkma yeteneğini güçlendirmektedirler. Ebeveynler ve öğretmenler çocuklarla konuşmaları ile onların duygusal benlik gelişimini desteklemektedirler. Anne-babalar, kendilerini neyin beklediğini, kaygıyla başa çıkma yollarını anlatarak zor deneyimleri için çocukların uygulayabilecekleri stratejiler sunarlar. Duygu düzenleme, duyguların gönüllü, çabalı yönetimini gerektirmektedir. Bu çabalı denetim, beyin gelişiminin ve yetişkin yardımının bir sonucu olarak yavaş yavaş gelişmektedir. Yetişkinler çocukların yoğun duyguları yönetebilmelerine yardım eder ve onlara bunu yapabilme yollarını öğretirler (Thompson, 2006; Fox & Chalkins, 2003; Rothbart, Posner & Kieras, 2006; Akt. Berk, 2013). Duygusal olarak tepkisel çocuklar onları yetiştirmenin giderek zorlaşması sebebiyle sık sık etkisiz anne babalığın hedefindedirler. Bu da zayıf olan benlik düzenlemelerini daha da kötüleşmesine sebep olmaktadır.

Duygusal ve davranışsal öz düzenleme için önemli olan bir diğer araç ise dili kullanabilmedir. Bronowski (1977), dilin birçok özelliğinin kontrolü sürdürmede

yardımcı olduğunu öne sürmektedir. Belleğe yardımcı olarak dil, bireyin geçmişini referans alarak geleceğe dair planlama yapmasına yardımcı olmakta ve geçmiş deneyimlerle geleceği planlayabilmesine izin vermektedir. Vygotsky (1962), öz düzenleme davranışlarının geliştiği dönem olan okul öncesi yıllarda kendine yönelik konuşmanın önemini vurgulamaktadır. Kendine yönelik konuşma yaklaşık yedi yaşına doğru en üst düzeye ulaşmakta ve yavaşça içsel düşünceye dönmektedir. Çocuklar büyüdükçe kendine dönük konuşmayı durumları anlama, problem durumuna odaklanma ve zorlukların üstesinden gelmek için kullanmaya başlamaktadırlar (Harris, 1990; Zivin, 1979; Akt. Bronson, 2000a). Çocukların kendine dönük konuşmaları, görevlerde ve hayali oyunlarda kendini sıklıkla öz düzenleyici stratejiler ve kendi kendine organize olabilme davranışları olarak göstermektedir (Bronson, 2000a).

Duygu düzenleme ile ilgili çoğu zaman çocukların duygusal tepkilerini bastırması gibi yanlış bir kanı oluşabilmektedir. Duygusal düzenleme aslında uyum davranışı desteklerken yeterli düzeyde esnek ve belli bir düzeyde uyarılmayı koruyabilmektir (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal düzenlemeleri, eş zamanlı olarak onların sosyal becerileri ile ilişkili olup çocukların sonraki dönemlerinde duyguları ifade ediş şekli, düzenleyişi ve duygular hakkındaki bilgisi, akademik ve sosyal becerilerinin belirleyicisi rolündedir (Eisenberg, Smith & Spinrad, 2011). Duygusal yeterlilik, dolaylı olarak öğrenme ile de ilişkili olabilmektedir. Örneğin, çocuğun daha olumlu duygulara sahip olması, akademik zorluklar karşısında olumsuz duyguları önleyebilmesine ve çocukların olumlu duygularla birlikte daha yüksek notlar almaya ve daha yüksek standart test puanlarına sahip olmalarını sağlamaktadır (Gumora & Arsenio, 2002). Duygusal tepkileri düzenleyebilme, sosyal duruma uygun duygularını ifade etme ve sosyal durumlara uygun olmayan duyguları ise engelleyebilme (inhibitory control) gibi becerilerde çaba gerektiren kontroller olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). Eisenberg vd. (2000) duygusal tepkileri düzenleyici süreçlerde sosyal normlara uygun tavırların sergilenmesinin altında dikkat süreçlerinin (odaklama, kaydırma gibi) önemini vurgulamaktadırlar. Rothbart, Ahadi ve Evans (2000) uyarılara maruz kalındığında bilişsel süreçleri düzenleyen dikkati odaklama ve dikkati sürdürebilmenin duygusal yaşantılar ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Daha öncede bahsedildiği üzere bilişsel düzenleme becerileri öz

düzenlemenin duygusal ve davranışsal boyutları ile birçok açıdan ilişkilendirilmektedir.

1.7.4.1.3. Davranış Düzenleme

Ani ve istemsiz motor davranışları erteleme kapasitesi, bu davranışların alternatif şekillerinin gelişimi ve bu alternatif davranışlar arasından seçim yapıp değerlendirdikten sonra karşılık verme, üç-yedi yaş arasında çok hızlı bir şekilde gelişmektedir. Davranış düzenleme; çocuğun motivasyonun en yüksek olduğu durumlarda davranışı düzenleyerek sergileyebilmesidir (Torres, 2011). Wong vd. (2006) davranış düzenlemeyi, kişinin kendini ifade edebilmesi ya da dürtülerini, motor becerilerine dayalı davranışlarını ve diğer davranışlarını kontrol edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Von Suchodoletz, Trommsdorff & Heikamp 2011). McClelland ve Cameron (2012) davranış düzenlemeyi, bireyin yürütücü işlev becerilerini temel alan çoklu bilişsel becerileri (dikkat esnekliği, çalışan bellek, önleyici kontrol becerileri) düzenleyerek dışavurumu olarak tanımlamaktadır (Birgisdóttir, Gestsdóttir & Thorsdóttir, 2015).

Çocuklarda davranış düzenleme içsel süreçten dışsal sürece doğru ilerlemektedir. Bu nedenle, gelişim sürecinde çocuklar sosyal standartlarının farkına varmaya başlamakta ve ebeveyn müdahalesi ya da yönlendirmesi olmadan bağımsız olarak davranışlarını düzenlemeyi öğrenip daha aktif bir rol oynarlar (Kochanska & Aksan, 2006). İçselleştirme ile birlikte çocuklar, kural ve normlara adapte olarak sosyal standartlara uygun davranış gösterebilmekte ve içselleştirilmiş kuralları arttırarak gelişmektedirler. Okul öncesi dönemde hayati önem arz eden gelişimsel değişiklikler, okul ortamında yer alan eğitim ve davranışa yönelik talepleri karşılamak için çocukların becerilerini geliştirmesi açısından zemin hazırlamaktadır. Bu değişimlerin bir kısmı beynin prefrontal bölgelerindeki olgunlaşmalar (Blair, 2002) ve davranış düzenlemenin gerçekleşmesinde yer alan dikkat kontrolünün gelişimi, bilgiyi akılda tutabilme (çalışan bellek) ve uyumlu davranış gösterebilme için dürtüsel davranışları kontrol edebilme (önleyici kontrol becerileri) olarak gerçekleşmektedir (McClelland, Ponitz, Messersmith & Tominey, 2010). Buna göre çocuklar anaokuluna ya da ilkokula geçişte karmaşık yönergeleri takip edebilecek, verilen görevi yerine getirebilmede odaklanabilecek ve öğretmen soru sorduğunda bağırmadan sadece parmak kaldırarak cevap verebileceklerdir

(Blair & Ursache, 2011). Okula başlama, küçük çocukların davranışsal dürtülerini ve motor kontrollerini sağlamada en doğru zamanı sunmaktadır. Okula başlama, çocukların etkinliklerde sıralarının gelmesini beklemesi, görevleri nöbetleşe yapmayı öğrenmesi, konuşmadan önce izin istemesi, koşmak yerine yürümesi, bağırarak yerine daha sakin ve sessiz konuşması gibi davranışsal kontrollerini sağlamaya başladıkları dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemdeki çocukların uyum gösterme ve dürtülerini kontrol edebilme gibi davranış düzenleme becerileri, okul içerisinde sınıf içi kurallara ve öğretmenin yönergelerine uyma, oyuncaklarını paylaşma ve sırasını bekleme gibi öğrenci başarısını etkileyebilecek davranışları da yönetebilmektedir (McClelland, Morrison & Holmes, 2000).

Çocuklar, sınıf içerisinde davranış düzenleme becerileri (akranlarla iletişim) ile yürütücü işlev becerilerine (yönergeleri takip edebilme) yönelik görevleri sorunsuz bir şekilde bütünleştirebilmez. Örneğin, çocuk akranları ile evcilik oynarken öğretmen yönergelerine geçiş yaparak içinde bulunan oyun oynama isteğini engelleyebilmeli, yönergeleri dinleyerek yeni bir aktiviteye geçebilmeli ve öğretmenin verdiği yönergeleri aynı zamanda aklında tutabilmelidir. Davranışsal düzenleme ve yürütücü işlevlerin mükemmel uyumu okul öncesi çağlarda kendini bu şekilde göstermektedir (Becker, Miao, Duncan & McClelland, 2014).

Alan yazın incelendiğinde davranışsal öz düzenleme ile yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik becerileri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Çocukların dikkati odaklayabilme ve uygun olmayan davranışı engelleyebilmeleri, erken öğrenme için anahtar rol oynamaktadır. Davranış düzenlemenin güçlenip gelişmesinin çocukluk ve ergenlik döneminde olduğu varsayılmaktadır. Bull ve Scerif (2001) yürütücü işlev becerilerinin farklı bileşenlerinin erken dönem matematik becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuş ve önleyici kontrol becerileri zayıf çocukların düşük matematik puanları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Blair ve Razza (2007) önleyici kontrol becerileri iyi olan ve dikkatini düzenleyebilen çocukların matematik ve erken okuma yazma çalışmalarında yüksek puanlar aldığını bulmuşlardır. Blair ve Razza (2007) erken dönem öz düzenleme becerilerinin, daha sonraki dönemlerdeki karmaşık bilişsel süreçleri yönetebilmesinde (öğrenme stratejileri, okuma gibi) gerekli olan daha karmaşık becerilerin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. McClelland vd. (2007) okul öncesi dönemdeki çocukların çalışan bellek ve davranış düzenleme becerilerini inceledikleri çalışmalarında akademik

yılın sonunda erken okur-yazarlık ve matematik becerilerinin gelişiminde önemli birer bileşen olduğunu bulmuşlardır. Son olarak Becker vd. (2014) okul öncesi dönem çocuklarının davranış düzenleme, yürütücü işlevleri (önleyici kontrol ve çalışan bellek) ve görsel motor becerileri ile akademik başarılarını incelediği araştırmalarında davranış düzenleme ve görsel motor becerilerin, matematik ile davranış düzenleme, yürütücü işlevler ve görsel motor becerilerinin erken okuryazarlık ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar öz düzenleme becerilerinin her birinin birbiri ile yakından ilişkili olduğunu ve okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır bulunuşlukları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi; davranışlarını kontrol edebilme becerisi veya uygun durumlara uygun duygusal tepkileri verebilme becerisi, okul öncesi dönem sürecinde hızla gelişen önemli beceriler dizisidir (Bronson, 2000a). Öz düzenleme, hem sosyal-duygusal hem de bilişsel boyutları bakımından okula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkileyen becerilerdir (Bronson, 2000a; Blair, 2002). Öz düzenleme becerileri iyi olan çocuklardan öz motivasyonu yüksek olanlar, sınıf kurallarına uyabilir, bir problem üzerinde endişeli ya da kırgınlık duymadan çalışabilir ayrıca öğretmen ve akranlarıyla birlikte çalışabilme konusunda çok başarılı olabilmektedirler (Bono & Bizri, 2014). İlgili alan yazından yola çıkılarak bu araştırmada okula hazır bulunuşluğu etkileyebilecek faktörlerin doğrudan veya aracı etkilerini belirleyebilmenin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, öz düzenleme ve okula hazır bulunuşluk arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri konu alan çalışmalara yer verilmiştir. Kuramsal alt yapıdan yola çıkılarak araştırmada ön görülen modelin sırası izlenmiştir. Ayrıca yurt içi araştırmalar ayrı bir başlık altında verilmektedir.

2.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

2.1.1. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar

Johnson (2008) okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde ebeveynlere ait etkileri araştırdığı çalışmasında Darling ve Steinberg'in (1993) ebeveynlik modelini test etmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal gelişimlerini amaç edinen ebeveynlerin ve yüksek akademik başarıyı hedef edinen ebeveynlerin aktif-duyarlı (active-responsive) ebeveyn stili gösterdikleri görülmektedir. Aktif duyarlı ebeveyn stili, sıcak, çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlı, çocuğun özerkliğine saygı duyan ama aynı zamanda sebeplerini açıklayarak limitler koyan Baumrind'in (1967) authoritative (demokratik) ebeveyn stili olarak açıkladığı tutumla uyumlu olan ebeveynlik tutumudur. Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve akademik becerilerinin gelişmesini sağlayacak aktiviteler (evde öğrenme aktiviteleri için ortam sağlama, çocukların okuma ve yazma becerileri için vakit ayırma, çocuklarına problem çözme, paylaşma ve kuralları öğrenme konusunda yardım etme gibi) düzenledikleri görülmüştür. Çocuk ve ebeveynler arasındaki etkileşimleri sıcak ve duyarlı olduğu durumlarda çocukların okula hazır bulunuşluk puanları yüksek çıkmıştır. Benzer olarak Hill (2001) ebeveynlik ve çocukların okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ebeveyn davranışlarından anne duyarlılığı ve kabulünün yüksek olmasının çocukların erken okuma ve matematik becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulunmuştur.

Matthews (2008) ebeveyn inanç, tutum ve davranışlarının çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisini incelediği çalışmasında, ebeveynlere ait tutum ve davranışların okul öncesi eğitime geçişte çocukların bilişsel, sosyal-gelişimsel performanslarını ve akademik becerilerini etkilediğini bulmuştur. Fakat bulgular,

ilkokula geçişte ebeveyne ait inanışların ve davranışların ilkokulun ilk yılındaki çocuğun hazır bulunuşluğunu etkilemediğini göstermektedir.

Baker (2010) alışmasında, okul öncesi eğitime girişte okula hazır bulunuşluğu ve erken ebeveynlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Erken ebeveynlik uygulamaları içerisinde, ebeveyn tutumları (sıcaklık-sevgi, kontrol-disiplin), evde öğrenmeye yönelik ebeveyn uygulamaları ve kültürel açıdan ebeveynliği çalışmasına dahil etmiştir. Çocukların okuma, aritmetik, genel bilgi ve öğrenme yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveyne ait sıcaklık ve sevginin, öğrenme için ev ortamı sağlama ve kültürel açıdan ebeveynlik ile çocukların okula hazır bulunuşluğu arasında ilişki bulunmuştur. Ebeveynlerden daha çok sıcaklık-sevgi gösterenlerin fakat bunun yanı sıra belli disiplin yöntemleri benimseyenlerin ve ev içerisinde kural oluşturanların; örneğin, okul günleri erken yatmak gibi, çocuklarının daha az sorumlu ebeveynlere göre çocukların akademik ve okuma skorları daha yüksek çıkmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere özellikle çocukların günlük aktiviteleri için günlük rutin (uyku düzeni sağlama, günlük okuma etkinlikleri oluşturma, akşam yemeğini hep birlikte yeme gibi) oluşturan ebeveynlerin çocuklarında daha iyi okuma düzeyleri olduğu görülmüştür. Benzer olarak Baker, Cameron, Rimm-Kaufman ve Grissmer (2012), Baker'in (2010) alışmasından hareketle farklı bir örneklem grubunda yürüttükleri çalışmada Afrikalı-Amerikalı ocukların kendi yataklarında olması gereken zamanı belirleyen, evde çocuğa kitap sağlayan ve evde çocukları ile kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitime hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca evde daha çok kitabı bulunan ve daha çok kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının okulda daha yüksek puanlar aldığını belirtmişlerdir.

Bono, Sy ve Kopp (2015) araştırmalarında düşük sosyo-ekonomik düzeydeki siyahi çocukların akademik ve sosyal okula hazır bulunuşlukları ile ailesel faktörler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak, doğrudan etkilere bakıldığında ebeveyn davranışları, çocuklarda bilişsel/dil becerilerini, anneye ait depresyon belirtileri çocuklarda davranış problemlerini ve sosyal desteğin de çocuklarda sosyal becerileri etkilediği görülmüştür. Ebeveyn davranışları, çocukların sosyal becerilerinin ve davranış problemlerinin n belirleyicisi olarak model içerisinde ilişkili çıkmamıştır.

Puccioni (2015) çocukların okula geçişte akademik başarıları üzerinde ebeveynlerin okula hazır olma inançları, okula geçiş uygulamaları ve ebeveyn inançlarının etkisini araştırdığı çalışmada her birinin çocukların akademik başarılarında etkili olduğunu bulmuştur. Ebeveynlerden okula geçişin önemini farkında olanlarla, çocukların okuma ve matematik puanlarında başarılı olmaları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, çocukların okula geçişinde, evdeki öğrenme ortamının desteklenmesinin önemini göstermektedir.

2.1.2. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Karreman, van Tuijl, van Aken ve Deković (2006) ebeveynlik (pozitif kontrol, negatif kontrol ve duyarlılık) ve okul öncesi çocukların öz düzenlemeleri (itaat etme, davranış düzenleme, duygu düzenleme) arasındaki ilişkiyi inceleyen kırk bir çalışmanın meta analizini yapmışlardır. Araştırma sonucunda daha olumlu kontrol gösteren ebeveynlerin, çocuklarının öz düzenleme becerileri daha yüksek çıkmışken; duyarlılığı yüksek ebeveynler ile öz düzenleme arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Sonuçlar ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin çocuklarının öz düzenleme kapasiteleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Pozitif kontrol, ılımlı bir güç kullanma ile birlikte limitleri olan aktiviteler ve çocuklarını açık şekilde yönlendirebilen ve rehberlik eden ebeveyn davranışları olarak tanımlanır ve pozitif yönde öz düzenleme davranışları ile ilişkilidir. Aksine daha olumsuz kontrol gösteren (güç kullanarak sınırlı aktiviteler, zorlayıcı hatta düşmanlık) ebeveynler ile öz düzenleyici davranışlar arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynliğin üçüncü kategorisi olan duyarlılık, olumlu etkileri olan, kabul düzeyi yüksek, duyarlı, koordinasyon süreçleri olan, sıcak, uyumlu davranışlar gösteren ebeveyn disiplin yöntemi ile öz düzenleme becerileri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. İkincil olarak öz düzenleme kategorileri ile ebeveynlik arasında da çeşitli ilişkiler bulunmuştur. Öz düzenleme kategorisi içerisinde itaat etme ile negatif ebeveyn kontrolü arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuşken; itaat etme ile pozitif ebeveyn kontrolü arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Volling, Bandon ve Kolak (2006), aile sistemi içerisinde bebeklerin erken öz düzenlemelerini inceledikleri çalışmalarında annelerin olumlu duyguları ile bebeklerin durumsal uyumlarının pozitif yönde ilişkili olduğunu, aynı zamanda ebeveynleri ile güvenli bağlanma gerçekleştiren çocuklarında anneleri ile

uyumlarının çok iyi olduğunu ortaya koymuşlardır. Babaları ile güvenli bağlanma kuramayan çocukların anneleri ile güvenli bağlanmaları var ise uyumlarının arttığı gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda çocukların diğer aile üyeleri ile ilgili bilgiler edinilmese bile sadece anne-çocuk arasındaki ilişkiye odaklanmak çocuğun erken dönem öz düzenleme becerileri ile ilgili bütüncül bir resmi sağlamada yeterli olmayacağını göstermektedir. Araştırma sonuçları, çocukların itaat etme ve itaat etmeme davranışları için anneler, babalar ve kardeşler ile ilgili bileşenler gözlemlenmiş ve ebeveyn-çocuk etkileşim içerisinde anneye ait çatışma ve karşılıklı duyarlılığın çocukların öz düzenlemelerinde risk ve koruyucu faktörler olduğu ortaya koymuştur. Özellikle yakın bir baba-çocuk etkileşiminin çocuğu anneye ait çatışmadan koruduğu görülmüş ve artık anne-çocuk ilişkisinden çok daha karmaşık ilişkilerin araştırmalarda ele alınması gerektiği ortaya atılmıştır.

Eiden, Edwards ve Leonard (2007) araştırmalarının amacı, alkol kullanan ve kullanmayan ebeveynlerin okul öncesi eğitim alan çocuklarının dışa dönük davranış problemlerini açıklamayı ön gören bir kavramsal modeli test etmektir. Model alkol tanısı konmuş, depresyon ve anti sosyal davranışlar gösteren ebeveynlerin on iki ve on sekiz aylıktan iki yaşındaki çocuklarına olan ebeveyn rollerini (sıcaklık/duyarlılık) incelemiştir. Ayrıca anne babaların iki yaşındaki çocuğa olan sıcaklık/duyarlılığı çocukların üç yaşındaki öz düzenlemelerinin (çaba gerektiren kontroller ve kuralları içselleştirme) yordayıcısı olup olmadığına ve okul öncesi dönemde çocukların davranış problemlerinin belirleyici olup olmadığı da test edilmiştir. Sonuç olarak yapısal eşitlik modellemesi, kavramsal modeli büyük ölçüde desteklemiştir. Çocuğun on iki-on sekiz aylık döneminde alkol tanısı konulan babalar ile iki yıl sonraki anneye ait düşük sıcaklık/duyarlılık ilişkili çıkmıştır. Düşük düzeyde anne sıcaklığı/duyarlılığı uzun dönemde üç yaşındaki çocuklarında düşük öz düzenleme becerileri ve sonrasında okul öncesi dönemde davranış problemlerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ebeveyn depresyonu ile çocuklarda görülen dışa dönük davranış problemleri arasında doğrudan ilişki çıkmıştır. Sonuçlar anne babanın sıcaklık ve duyarlılığı ile öz düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkinin önemini vurgulamaktadır.

Keller (2008), ebeveynlik stilleri ile çocukların öz düzenleyici yönelimlerini incelediği araştırmasında otoriter tutuma sahip ebeveynlerin önleyici olmaya odaklandığı ve demokratik tutuma sahip ebeveynlerin destekleyici olmaya

odaklandığını bulmuştur. İzin verici tutuma sahip ebeveynlerin ise çocuklarının öz düzenleme becerilerini önemsemediği görülmüştür.

Bernier, Carlson ve Whipple (2010) araştırmalarında erken yaşantıların bebeklerin beyin gelişimindeki öneminden yola çıkarak ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesinin çocukların yürütücü işlevleri (çalışan bellek, dürtü kontrolü, kontrol kurabilme) ile arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Anne duyarlılığı, annenin çocuklarının düşünce ya da duygularının anlayabilme yeteneği (mind-mindedness), özerklik desteği, çocukları 12-15 aylık iken ve çocukları 18-26 aylıkken yürütücü işlevleri değerlendirilmiştir. Her bir ebeveynliğe ait boyut çocukların yürütücü işlevleri ile ilişkili bulunmuştur. Annelerin çocukların özerkliği desteklemesi, çocukların çalışan bellek ve kategorileştirme alanlarında daha iyi bir performans göstermelerini sağlamıştır. Özerklik desteği her bir yaş aralığında çocukların yürütücü işlevlerinin ön belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Bu araştırma, çocukların öz düzenleme kapasitelerinin gelişiminde ebeveyn-çocuk etkileşiminin önemi ortaya koymaktadır.

Von Suchodoletz, Trommsdorff ve Heikamp (2011) çocukların öz düzenleme kazanımı ile olumlu ebeveynlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öz düzenleme becerileri olarak davranış düzenleme ve kuralları içselleştirebilme becerilerine, annelerinde anneye ait sıcak/sevgi ve ilgi/kabul düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, anne sıcaklığı ve çocukların davranış düzenlemeleri ile annenin ilgi/kabul düzeyleri ve çocukların davranış kurallarını içselleştirmeleri arasında ilişki bulunmuştur. Ebeveynlik uygulamaları ile çocukların cinsiyeti arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Anne sıcaklığının çocukların yüksek düzeyde davranış düzenleme becerisinin belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız çocuklarının erkek çocuklarına göre kurallarını içselleştirmeleri yüksek çıkmıştır.

Hardaway, Wilson, Shaw ve Dishion (2012) aile faktörleri ve çocuklarda görülen dışa dönük davranış problemleri arasında öz düzenleme becerilerinin aracı etkisini inceledikleri araştırmalarında ev içerisindeki kaosun (karmaşa, düzensizlik) ve olumlu davranışı desteklemenin dolaylı olarak davranış problemlerinin çocukların önleyici kontrol becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar üç yaşında iken düzensiz ev ortamının dolaylı olarak beş buçuk yaşına doğru dışa dönük davranış problemlerini ve dört yaşına doğru da önleyici kontrol

becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ev ortamında olumlu davranış desteğinde bulunan ebeveynler ile çocukların önleyici kontrol becerileri arasında olumlu bir ilişki çıkmışken çocuğun saldırganlığı ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Zayıf önleyici kontrol becerilerinin dışa dönük davranış problemlerinin artmasında belirleyici rolde olduğu ortaya çıkmıştır.

Choe, Olson ve Sameroff (2013) araştırmalarında ebeveyne ait kaygı/stres'in demokratik disiplin uygulamaları ve ebeveyne ait sıcaklık/sevgi ve çaba gerektiren beceriler ile aralarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın bir diğer amacı ise çocukların dışa dönük davranış problemleri üzerinde erken dönemde ebeveyne ait kaygı/stresin altında yatan mekanizmaları incelemektir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin kaygı ve streslerinin düşük düzeyde demokratik tutum ve düşük düzeyde sıcaklık/sevgi ile ilişkili olduğunu, ayrıca düşük düzeyde demokratik tutum ile düşük düzeyde sıcaklık/sevginin ebeveyn stresi ile çocukların çaba gerektiren becerileri arasında aracı etkisini bulmuşlardır. Ayrıca çocukların dışa dönük davranış problemleri ile ebeveyne ait stres arasında da pozitif yönde ilişki bulmuşlardır.

Cabrera, Hofferth ve Hancock (2014) araştırmalarında aile yapısı ve ebeveynlerin istihdamlarının Amerikan çocuklarının dışa dönük davranış problemleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda üvey baba ile yaşayan dört yaşındaki davranış problemi olan çocukların sonraki yıllarda (4-6 yaş) bu davranışların da azalmalar olduğu ve çocuğun öz düzenlemesi ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Fakat daha fazla çalışma saatleri olan annelerin tüm yaşlardaki öz düzenlemesi düşük çocuklarında gelecek iki yıl içerisinde davranış problemlerinde artma görülmüştür. Ayrıca öz düzenlemenin dört-on yaş arası çocuklarda görülecek davranış problemlerinin ön belirleyicisi olduğu görülmüş, çocukların düşük ve yüksek öz düzenleme gruplarına ayrılması aracılığıyla çevresel faktörlerin katkıları daha da belirginleştirilmiştir.

Kiss, Fehete, Pop ve Susa (2014) erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerine ebeveynlik ve ailesel etkilerin araştırıldığı alan yazın taraması araştırmalarında, 0-5 yaş döneminde öz düzenleme becerilerin gelişiminde çocuğun mizaç özellikleri ve ebeveyn/çevresel faktörlerin etkileri arasında bir etkileşim olduğunu ortaya koymuşlardır. Mizaca yönelik verilerin analizi göstermişlerdir ki mizacın hem olumlu hem de olumsuz tepkisel boyutlarının erken

düzenleme becerilerinin gelişimi ile ilgilidir. Ancak bir yandan bu mizaç boyutları arasındaki ilişki basit olmaktan uzaktır diğer taraftan bu veriler çocukların öz düzenleme becerilerini doğrudan mı yoksa dolaylı yoldan mı etkiliyor tam olarak belirlenememiştir. Özetle, çocuk mizaç özellikleri ve ebeveyn etkileri arasındaki bu karmaşık etkileşimlerin çoğu hala yeterince anlaşılmaş değildir fakat öz düzenleme becerilerinin gelişiminde karşılıklı bu iki yönlü etki açık ve tahmin edilebilir olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.3. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları, Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar

Bono (2003) araştırmasında öz düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkide ebeveyn etkileri, dil becerileri ve mizacın etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlik ve okula hazır bulunuşluğun bilişsel ve sosyo-duygusal alanları arasında pozitif ilişki çıkmıştır. Ayrıca öz düzenleme becerileri yüksek çocukların düşük olan çocuklara göre, daha iyi bir ebeveynlik aldığı, yüksek dil becerileri olanların okula daha hazır çocuklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak öz düzenleme becerilerinin ebeveynlik ve okula hazır bulunuşluk arasında aracı rolü bulunmuştur. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek öz düzenleme grubunda olduğu ve daha iyi bir ebeveynlik aldığı görülmüştür.

Noria, Borkowski ve Whitman (2009) çocuklarda öz düzenlemenin ortaya çıkışında çocuğun uyumu, mizacı, ebeveynlik ve ebeveynliğe uyumun etkilerinin araştırıldığı boylamsal çalışmalarında ebeveynlik ile öz düzenleme arasında herhangi bir ilişki çıkmazken çocukların matematik ve okuma başarıları, sınıf uyumu ve öz düzenlemeleri arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Çocuklarda öz düzenleme becerileri iyi olanların okuldaki akademik performansları ve sınıf içi uyumları yüksek çıkmıştır. Ayrıca ebeveynliğe uyum ile çocuğun uyumu ilişkili bulunmuştur. Kendi çocukları ile uyum sağlayan annelerin çocukları okulda daha az uyum problemi gösterdiği bulunmuştur.

Davranış düzenleme okul başarısı için çok önemlidir. Davranışsal öz düzenleme genellikle okul öncesi dönemde hızla gelişmesine rağmen bu yaş grubundaki çocuklar davranışsal öz düzenleme kapasiteleri açısından oldukça farklılaşmaktadırlar. Gunzenhauser ve Von Suchodoletz (2015) araştırmalarında

çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin belirleyicileri olan üç potansiyel unsuru ele almışlardır. Bunlar, aile eğitim kaynakları, çocuğun cinsiyeti ve çocukların olumsuz duygulanımlarıdır. Çocukları okula başlamadan önce iki yıl gözlemlenmişlerdir. Araştırma sonucunda aile eğitim kaynakları düşük olan çocuklar daha düşük davranışsal öz düzenleme göstermişlerdir ve avantajlı akranlarına yetişememişlerdir. Başlangıçta erkeklerin kızlara göre davranışsal öz düzenlemeleri düşük iken zamanla kızlarla karşılaştırıldığında kazanımları daha fazla olmuştur. Çocuklardaki olumsuz duygulanımları ne başlangıçta ne de sonrasında çocukların davranışsal öz düzenlemelerini etkilemediği bulunmuştur.

Razza ve Raymond (2013) araştırmalarında anne davranışları ile okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişki de çocukların hazzı erteleme düzeylerinin aracılık etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda anne davranışlarının çocukların hazzı erteleme düzeylerinde ve çocukların davranışsal ve akademik yeterliklerinde bir ön belirleyici olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca çocukların hazzı erteleme düzeyleri ile öğretmenlerinin çocukların dışa dönük davranış problemleri raporları arasında da önemli düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Sutter (2013) araştırmasında düşük gelirli ailelerin ebeveyn tutumları ve çocukların okula hazır bulunuşluğu arasındaki etkileşimde çocukların öz düzenlemeleri ve günlük yaşantılarında (yemek zamanı gibi) ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda evde yemek zamanının da otoriter ebeveyn uygulamaları kullanan anne babaların çocuklarında otoriter ebeveyn uygulamaları kullanmayan ebeveynlerin çocuklarına göre çaba gerektiren kontrol (effortful control) düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile ebeveyn uygulamaları arasında herhangi bir ilişki çıkmazken çaba gerektiren kontrolleri ile okula hazır bulunuşlukları arasında pozitif yönde bir ilişki çıkmıştır. Çaba gerektiren kontrol düzeyleri yüksek çıkan çocukların okula hazırlık puanları da yüksek çıkmıştır.

2.1.4. Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri ve Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) araştırmalarında orta çocukluk dönemindeki çocukların öz-yeterlik ile ilgili inançlarının akademik performansları üzerindeki etkisini analiz etmişlerdir. Çocukların akademik başarı üzerindeki psiko-

sosyal etkileri üreten faktörlerin bir ağ örüntüsü içinde bakmışlardır. Bu faktörler, ebeveynlik inancı, çocukların inançları, çocuk davranışları, akran baskısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve öz düzenlemeyi içermektedir. Araştırma sonucunda ebeveynlik inançlarının çocuklarının akademik performansına etki ettiğini, çocukların kendi becerileri ile ilgili inançlarının da akademik çıktıları etkilediğini bulmuşlardır. Ayrıca önemli sonuçlardan biri de çocuklardan kendi davranışlarını kontrol edemediğine inananların problem davranış ve depresyon yaşamaya daha meyilli olduğunu dile getirmişlerdir.

Eisenberg, Guthrie vd. (2000) ilkokul çağındaki çocukların dikkat, davranış düzenleme ve olumsuz duygu durumlarından kaynaklanan dışa dönük problem davranışlarını belirledikleri çalışmalarında bireysel farklılıklardan kaynaklanan olumsuz duygu durumlarının çocukların davranışsal ve duygusal düzenlemeleri ile davranış problemleri arasında aracı rol oynadığını belirlemiştir. Araştırma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre duygusal ve davranışsal öz düzenlemelerinin daha yüksek ve dışa dönük problem davranışlarının daha düşük çıktığını bulmuşlardır. Ayrıca dikkat kontrolünün özellikle olumsuz duyguları yoğun olan çocuklarda dışa dönük davranış problemlerine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Eisenberg, Cumberland vd. (2001) araştırmalarında 55-97 aylık çocukların içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri ile olumsuz duyguları, öz düzenleme ve kontrol becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların içe dönük davranışlarını sosyal açıdan ve kaygı bozukluğu, depresyon, psikosomatik şikayetler olmak üzere iki farklı açıdan değerlendirmişlerdir. Dışa dönük ve içe dönük davranış problemleri olan çocukları sağlıklı çocuklarla karşılaştıkları çalışmalarında, bu çocukların daha öfkeli, dürtüsel ve düşük düzeyde öz düzenlemeleri olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucunda içe dönük davranış problemi gösteren çocukların düşük düzeyde dikkat ve dürtü kontrolü ve sürekli üzgün ve kaygılı olduklarını bulmuşlardır.

Hughes, White, Sharpen ve Dunn (2000) araştırmalarında 52 aylık yıkıcı davranışları olan okul öncesi çocukların arkadaşları ile olan karşılıklı ilişkilerini direkt olarak gözlemlemişlerdir. Anne babaları tarafından “davranışlarını yönetmekte zorlanan” olarak değerlendirilen 40 çocuk ile aynı yaşta, cinsiyette ve okulda olan kontrol grubundaki 40 çocuk karşılaştırılmıştır. Çocukların etkili empatik düşünce ve yürütücü işlev becerilerinin (planlama ve önleyici kontrol

becerileri) karşılaştırıldığı çalışma da her iki grupta da anti sosyal davranış ve öfke gösteren çocukların düşük düzeyde yürütücü işlev kontrolleri olduğu görülmüştür.

Murray ve Kochanska (2002) araştırmalarında çocuklarda çaba gerektiren kontrol düzeyleri ile dışa ve içe dönük davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 285 çocuk katılmıştır. Çocukların çaba gerektiren kontrol düzeylerini belirlemede hazzı erteleme düzeyleri (şeker saklama, dil üzerinde şeker tutuma, oyuncak paketleme, sürpriz oyuncak gibi görevler), motor kontrolleri (kaplumbağa ve tavşan, düz çizgi üzerinde yürüme, çizim görevleri), fısıldayarak ses kontrolü sağlama, bilişsel tepki verme ve çaba gerektiren dikkat boyutlarını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların çaba gerektiren kontrol düzeylerinin düşük ya da yüksek seviyede olması ile toplam davranış problemleri puanları arasında ilişki bulunmuştur. Çaba gerektiren kontrol düzeylerinin düşük olması yüksek düzeyde problem davranış ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple (2004) çalışmalarında çocukların mizaç stilleri ve duygularla başa çıkma stratejilerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yeterlilik gelişimi ve davranış problemlerine olan katkısını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda duygularla başa çıkabilme becerisinin pro-sosyal davranışların gelişiminde mizaçtan daha önemli olduğunu bulmuşlar, pasif başa çıkma stratejilerinin çocuklarda uyumsuz davranış geliştirmesinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermişlerdir. Özellikle pasif başa çıkma stratejilerinin, dışa ve içe dönük davranış problemleri ile mizacın boyutları arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın odak noktası duyguyla başa çıkmayı düzenleme üzerinedir. Duyguyla başa çıkmayı düzenleme, duygusal ve bilişsel stratejileri kullanarak duygusal bir problem durumunda doğru duygusal reaksiyonu verebilmek olarak tanımlamışlardır.

Dietz (2004) aile risk faktörleri (anneye ait depresyon, baba psikopatolojisi, çatışma, olumsuz anne tutumu), bebeklerdeki davranış problemleri ve öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında olumsuz anne tutumu ile bebeklerde görülen davranış problemleri arasında bir ilişki bulunmuşken çocukların öz düzenlemeleri ile aile risk faktörleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgunun sebebi ise bebeklerdeki öz düzenleme becerilerinden olan hazzı erteleme düzeyleri ebeveyne ait özelliklerden daha

karmaşık bir şekilde çocukların bilişsel yeterlilikleri gibi spesifik faktörlerine bağlı olabileceği ve dikkatlerini odaklayarak bebeklikteki mizaç ve bebeklik fizyolojisi ile ilgili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Drossos (2004) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının dışa dönük davranış problemleri ile yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmıştır. Okul öncesine devam eden 50 çocuk ile yaptığı araştırmasında dürtü/önleyici kontrol becerileri dışa yönelim davranış problemleri ile önemli düzeyde ilişkili çıkmıştır. Yürütücü işlev becerilerinden dikkat kontrolü, çalışan bellek ve planlama ile dışa yönelim davranış problemleri arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır.

Vale (2006) erken dönemdeki çocukların davranışsal öz düzenlemeleri ve ahlaki davranışlarıyla ilgili yaptığı çalışmasında kızgınlık/saldırganlık davranışı ile davranışsal öz düzenleme arasında negatif bir ilişki olduğunu varsaymışken beklenmedik bir şekilde araştırma sonucunda pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonucu kızgınlık/saldırganlık yaşayan çocukların kendilerine yapılan sınırlamalara karşı son derece duyarlı olmaları bu sınırlamalardan kurtulmada davranışlarını düzenlemeye gitmelerine sebep olabileceği şekilde yorumlamıştır. Ayrıca korku duyan ya da endişeli olan çocukların davranışsal öz düzenlemeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Dennis, Brotman, Huang ve Gouley (2007) araştırmalarında 4-6 yaş arasındaki çocukların çaba gerektiren kontrol düzeyleri ile sosyal yeterliliklerini ve davranış problemlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda içe dönük davranış problemlerinin dört yaş çocuklarının çaba gerektiren kontrol becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğunu, beş ve altı yaş için ise herhangi bir ilişki bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Liebermann, Giesbrecht ve Müller'in (2007) araştırmalarının amacı, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevler, duygusal düzenlemede bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çocukların duygusal öz düzenlemelerini ölçmek için "yanlış hediye paketi" hazırlanmıştır. Katılımcı çocukların önüne çeşitli oyuncaklar konur. Bunların arasında çocukların arzu edebileceği arabalar vb. oyuncaklar varken, kırık dökük oyuncaklar da vardır. Çocukların bu oyuncakları arzu etmelerine göre sıralamaları istenir. Daha sonra oyuncaklar ortamdaki kaldırılır bir sürpriz kutuya çocuğun en çok beğendiği oyuncak konur ve çocuğa verilir

ardından çocuğun bakış açısı gözlemlenir. Yanlış kanı becerisi görevinden sonra yanlış hediye paketi görevi sunulur. Uzman çocuğa yine aynı sürpriz kutusunu çocuğun son tercihi olacak oyuncacı koyarak verir. Sonra bir hata yaptığını söyleyerek çocuğun verdiği tepkileri gözlemler. Böylece çocuğun olumlu ve olumsuz duyguları çocuğun mimikleri, ses tonu ve diyalogları ile belirlenmiş olur. Çocuğun yürütücü işlevlerinden önleyici kontrol becerilerini “oyuncak bekleme” görevi ile belirlenmiştir. Çocuğun çalışan belleğini ölçmek için “tersini söyleme” görevi uygulanmıştır. Uygulayıcı bir kukla ile yönergeleri anlatır. Kukla “1,2” dediğinde çocuk tersini söyleyerek “2,1” diyecektir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal düzenlemeleri ile yürütücü süreçleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer olarak Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart (2007) araştırmalarında çocukların duygusal düzenlemelerini ile yürütücü işlevlerini ve çaba gerektiren kontrollerini incelemiştir. Bu araştırma sonucu da çocukların yürütücü işlevleri ve duygusal düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal ilişkilere yönelik durumlarda dikkat kontrolünün önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Carlson ve Wang (2007) araştırmalarında çocukların önleyici kontrol beceri düzeyleri ve duygusal düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların önleyici kontrol düzeylerini belirlemek için “Simon diyor ki” görevi, yasak oyuncak görevi ve oyuncak paketleme görevi uygulanmıştır. “Simon diyor ki” görevi ile çocukların görevdeki karışıklığı anlaması ve motor becerilerini kontrol edebilmesi beklenmiştir. Yasak oyuncak görevi ile çocuğun uzman yanında yokken bırakılan oyuncaca dokunmayarak ve oyuncak paketleme görevi ile de uzman oyuncacı paketlerken çocuğun arkasına dönüp bakmaması ile hazzı erteleme düzeyleri ölçülmüştür. Çocuğun duygusal öz düzenlemesini belirlemek için “yanlış hediye paketi” görevi, sır saklama görevi ve empati kurma görevi verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların önleyici kontrol düzeyleri ile duygusal düzenlemelerinin ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları yürütücü işlevlerden dikkat kontrolü, davranış ve duyguların okul öncesi süreçte birlikte gelişim gösterdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca sosyal duygusal gelişim sürecinde duygusal düzenlemenin bilişsel kontrolün de önemini göstermektedir.

Trentacosta ve Shaw (2009) duygusal öz düzenleme, akran reddi ve anti sosyal davranışlarını incelemiştir. Boylamsal araştırmalarında, erken çocukluk

döneminde duygusal öz düzenleme stratejilerinden olan aktif dikkat dağıtıcı (active distraction) görevleri daha az kullanan çocukların orta çocuklukta çok iyi düzeyde akran reddini yordadığını, orta çocuklukta akran reddi yaşayan çocuklarında erken ergenlikte anti sosyal davranışlar gösterdiklerini bulmuşlardır.

McCoy ve Raver (2011) araştırmalarında çocukların bakımı ile ilgilenenlerin (anne, baba ve büyükanne) kendi duygularını ifade etme şekilleri, çocukların duygu düzenlemeleri ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini Head Start sınıflarına devam eden düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların bakımı ile ilgilenen kişilerin duygularının olumlu ya da olumsuz dışa vurumlarını kendileri rapor etmişler, çocukların duygu düzenlemeleri araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve çocukların davranış problemleri öğretmenler tarafından rapor edilmiştir. Çocukların duygu düzenlemeleri "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bakımı ile ilgilenen kişilerin yüksek düzeyde olumsuz duyguları, çocuklarda düşük düzeyde duygu düzenlemenin ve çocuklarda içe yönelim davranış problemlerinin görülmesinde yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların dışa yönelim davranış problemleri çocukların bakımı ile ilgilenen kişilerin olumlu duyguları ile negatif olarak ilişkilidir. Önemli bir diğer sonuç ise çocukların bakımı ile ilgilenen kişilerin duygularını dışa vurumları ile çocuklarda görülen davranış problemleri doğrudan ilişkili olmayıp çocuğun cinsiyetinin bu ilişki de önemli bir aracı rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, aile içi duygusal iklimin özellikle okul öncesi çağıdaki çocukların duygularını düzenlemede ve davranış gelişiminde önemli olduğu ileri sürülmüştür.

Supplee, Skuban, Trentacosta, Shaw ve Stoltz (2011) araştırmalarında risk altındaki çocukların bebeklikten sonraki dönemlerinde duygusal öz düzenleme stratejileri kullanarak değişimlerini incelemiştir. Risk altındaki erkek çocukların okul öncesi eğitime geçişlerinde gözlemsel değerlendirmeler ile hazzı erteleme düzeylerine bakıldığında erken dönemde davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur.

Çocuklukta görülen öfke genellikle psiko-sosyal uyumsuzluk ile önemli bir düzeyde ilişkili olmasına rağmen uyum bozuklukları öfkenin işlevine göre de değişiklik gösterebilir. White, Jarrett ve Ollendick (2013) araştırmalarında kliğine sevk edilmiş çocuklarda tepkisel saldırganlık ile dışa yönelim davranış bozuklukları

arasındaki ilişki de ortak bir mekanizma olarak öz düzenlemenin ne kadar etkili olduğunu araştırmışlardır. Tepkisel saldırganlık zayıf davranışsal düzenleme ve üst biliş ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca tepkisel öfke ve uyum bozuklukları arasındaki ilişkide zayıf davranışsal düzenleme ve üst bilişsel becerileri (planlama, organize etme, geleceğe dönük sorunları çalışan belleğinde çözebilme) etkilidir. Cinsiyet, yaş, DEHB tanısı, IQ ve ilaç kullanımı gibi durumlar dikkate alınmamıştır. Araştırmadan çıkan bu sonuçlar ile öz düzenleme becerilerinin çocukların öfke kontrolleri ile ilgili uyum bozukluklarında etkili olduğunu görmüş ve bu çocuklar için müdahale programları hazırlamanın bundan sonrası için önemli bir hedef olacağını belirtmişlerdir.

2.1.5. Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar

Webster- Stratton, Jamila Reid ve Stoolmiller (2008) okula hazır bulunuşluğun üç önemli bileşeni olan duygusal öz düzenleme, sosyal beceri, aile/okul iş birliğinin sağlanması ve çocuklarda davranış bozukluklarının olmaması çocukların ileriki yaşamlarındaki akademik başarı ve kişilerarası ilişkilerinde uyum sağlayabilmelerinde de kilit rol oynadığını belirtmişlerdir. Araştırmalarında okul öncesi eğitim alan ve ilköğretim birinci sınıfta olan çocuklarla “Eşsiz Yıllar Dinozor - Okula Yönelik Sosyal Beceri ve Problem Çözme Eğitimi” erken müdahale programını kullanarak öğretmenlerin daha olumlu sınıf yönetimi stratejileri belirlediği ve öğrencilerin de sosyal becerilerinin ve duygusal düzenlemelerinin artarak, davranış problemlerinin azaldığını gözlemlemişlerdir. Davranış ve düşünce süreçleri üzerinde çalışan bu erken müdahale programı ile özellikle dezavantajlı çocukların problem çözme becerilerini geliştirerek uygun davranışları örneklemek amaçlanmıştır.

Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh ve Gest (2009) araştırmalarında çocuğun bilişsel olarak hazır olmasının (akademik bilgi, yürütücü işlev becerileri) değerlendirilmesi ile çocukların okula hazır bulunuşluğun davranışsal boyutlarından olan sınıf içi katılım düzeyleri, olumlu sosyal davranış ve çocukların saldırganlık kontrolü ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Head Start okullarına devam eden 356 dört yaşındaki çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sınıf içi katılım düzeyleri ile olumlu sosyal davranışları çocukların bilişsel hazır oluşu ile önemli düzeyde ilişkili iken çocuklarda görülen saldırganlık,

akademik bilgi ile doğrudan ilişkili bulunamamıştır. Fakat saldırgan davranışlar düşük düzeyde yürütücü işlev becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Yapılan çoklu analizler sonucunda saldırgan davranışların çocukların bilişsel hazır bulunuşluğunu yordadığı ortaya çıkmıştır.

Pears, Kim ve Fisher (2012) muhalif ve saldırgan davranışlar gösteren koruyucu aile bakımı altındaki beş yaş çocukların okula hazır bulunuşluğuna yönelik erken müdahale programının “The Kids in Transition to School (KITS)” etkililiğini araştırmışlardır. Program okul öncesi eğitime başlamadan önce çocukların erken okuryazarlığını, sosyal ve öz düzenleme becerilerini arttırmayı amaçlayan bir program olarak tasarlanmıştır. 192 çocuk ile çalışmaları sonucunda okul öncesi eğitimlerinin sonunda öğretmenlerin ve ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda erken müdahale programına dahil çocukların, programa dahil olmayan korucuyu aile bakımı altındaki çocuklardan çok daha düşük düzeyde muhalif ve saldırgan davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Bulgular, müdahale programı ile birlikte çocuklardaki muhalif ve saldırgan davranışların azalması ile okula hazır bulunuşluklarını arttırarak sınıf içi davranışlarında da olumlu etkilere sahip olduğunu doğrulamaktadır.

Duncan (2014) okul öncesi çocuklarda zorlayıcı davranışlar ve okula hazırlığa yönelik beklentileri incelediği çalışmasında okul öncesi davranış problemlerinin okula hazır bulunuşluk becerilerini olumsuz olarak etkilediğini ve çocukların öz düzenlemeleri, dikkat, bilişsel becerileri ve motivasyonları öğrenme talepleri ile eşleşmediğinde ortaya davranış sorunları çıktığını belirtmiştir. Araştırmasını üç-altı yaş ile çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri ile yöneten Duncan (2014) okula hazırlık ya da anaokuluna hazırlık da temelin sosyal duygusal öz düzenleme becerileri olduğu vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin hepsinin çocuklardaki sosyal duygusal becerilerin ilerideki okul başarısının temelini oluşturduğuna inandıklarını belirtmiştir. Bu sebeple öğretmenler ve okul müdürlerinin beklentileri, sosyal duygusal alanda eksik kalan dezavantajlı gruptan gelen çocukların zorlayıcı davranışları ile baş etme de uygulanan müfredatın (Head Start) sosyal – duygusal alan amaçlarının yetersizliğinin giderilmesi ve sosyal duygusal alandan desteklenmeyen müfredatların okula hazırlık amaçlarına hiçbir zaman ulaşamayacaklarını belirtmiştir.

Erken dönemde kazanılan davranışsal öz düzenlemenin çocukların okul başarısı için ihtiyaç duydukları becerilerin önemli bir belirleyicisidir. Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014) bu araştırma çocukların sosyal işlevsellik boyutlarından sosyal beceriler ve davranış problemleri boyutunun, çocukların matematik başarıları, öz düzenlemeleri ve okuryazarlıkları arasındaki ilişkide aracılık olasılığını araştırmıştır. Ek olarak, çocukların cinsiyetlerinin de aracılık etkisine bakılmıştır. Bu araştırmadaki beklenti, iyi bir öz düzenlemeye sahip çocuğun diğerleri ile etkileşimi iyi ve dürtüsel ya da saldırgan davranışları en aza indirmek için yardımcı olacağı yönündedir. Okul öncesi çağıdaki çocukların öz düzenleme, okuryazarlık ve matematik başarıları direkt olarak araştırmacılar tarafından ölçülmüş, problem davranış ve sosyal becerileri öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli aracılık analizi sonucunda, okul öncesi yıllardaki okuryazarlık ile öz düzenleme arasındaki ilişki de sosyal beceriler ve davranış problemleri aracılık etki göstermektedir. Bulgular cinsiyet içinde aynı sonuçları göstermektedir. Bu bulgular çocuğun sosyal becerileri ve problem davranışlarının, erken okuryazarlığın gelişiminde davranışsal öz düzenleme mekanizmasının bir parçası olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz düzenlemenin, akademik başarı ile ilişkisi bağlamında önemli olmasının yanı sıra çocukların diğerleriyle olan ilişkilerinde de ilerletmesi ya da engellemesi anlamında önemlidir.

Graziano, Slavec, Ros, Garb, Hart ve Garcia (2015) araştırmalarında klinik olarak dışa yönelim davranış problemleri olan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemelerini incelemiştir. Katılımcı çocuklar klinik olarak dışa yönelim davranış bozukluğu tanısı konmuş çocuklar olup çocukların yürütücü işlevlerine yönelik veriler ebeveyn ve öğretmenlerin raporlarıyla; öz düzenleme becerileri yönelik veriler de sınıf içerisinde toplanmıştır. Ayrıca çocukların okula hazır bulunuşlukları da ölçülmüştür. Çocukların yürütücü işlevleri ile öz düzenlemeleri arasında düşük bir ilişki bulunurken, akademik performansları ile öz düzenlemeleri arasında yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Bu sonuçlar davranış bozuklukları olan çocukların okulda başarılı olabilmeleri için öz düzenlemenin hem davranışsal hem de bilişsel boyutlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Pears, Kim, Healey, Yoerger ve Fisher (2015) araştırmalarında ebeveynlik ve ebeveyn katılımı ile okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerine odaklanan okulda uygulanan okula hazırlık müdahale programının etkilerini

incelemişlerdir. Öğretmen ve gözlemci raporlarına dayanan sonuçlar erken müdahalenin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca müdahale programına katılan ebeveynlerin etkisiz ebeveynlikleri azalmış ve okula geçişte aile katılımını arttırmıştır. Ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi genel olarak okul içerisindeki aile katılımını artırması bu sonucun çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ile birlikte gelişimsel yetersizliği olan ya da davranışsal bozuklukları olan çocukların okula hazır bulunuşluklarını geliştirmek için hazırlanan bir müdahale programının etkililiğinin olumlu olduğu ortaya konmuştur.

2.1.6. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Hazır Bulunuşlukları İle İlgili Araştırmalar

Miech, Essex ve Goldsmith'in (2001) yaptıkları araştırmanın amacı öz düzenlemenin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyumu arasında aracılık etkisini ya da düzenleyici etkisini araştırmaktır. Okula uyum ile ilgili; çocukların okulda kişilerarası ilişkilerindeki problemler, öğretmen değerlendirmesine bağlı DEHB ve öğretmenlerin çocuklardan şimdi ve gelecekle ilgili eğitimsel beklentileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öz düzenlemenin, çocukların sosyoekonomik düzeyleri ile okuldaki kişilerarası problemler ve öğretmen beklentileri arasında aracılık rolünü göstermiştir. Ayrıca öz düzenlemenin çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğretmen değerlendirmesine bağlı DEHB arasında düzenleyici (moderatör) rolü ortaya çıkmıştır. Öz düzenlemenin aracı etkisinin çıkmasının sebebi; sosyo ekonomik düzeyi düşük olan çocukların düşük düzeyde öz düzenleme becerileri olması çocukların okula uyumuna etki etmektedir. Kişilerarası problemleri olan çocuklar sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelmiştir ve büyük bir kısmının öz düzenleme seviyeleri düşüktür. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirmesine bağlı olan okula ait beklentileri düşük olanlar da düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar olduğu görülmektedir.

Barroso-Flannery (2006) çalışmasının amacı Head Start ebeveynleri ve öğretmenler tarafından onaylanan okula hazır bulunuşluk için çocuk davranışları ve özelliklerini incelemek ve çocuğun öz düzenlemesi ile okula hazır oluşu arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Ebeveyn ve öğretmenlere okula hazır bulunuşluk göstergeleri sizce neler olabilir diye sorulmuş ve okula hazır olma

kriteri olarak ebeveynler akademik tanımlayıcılara odaklanmışken öğretmenler daha çok sosyal ve duygusal öğelerin gösterge olduğunu tanımlamışlardır.

McClelland, Cameron, vd. (2007) okul öncesi dönemdeki çocukların davranış düzenlemeleri ve okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların davranış düzenlemeleri (sözlü talimatların tersini gerçekleştirerek önleyici kontrolleri, dikkat, çalışan bellek) doğrudan ölçüme izin veren baştan dize görevi (Head-to-Toes task) ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların davranış düzenlemelerinin erken okuryazarlık, kelime ve matematik becerilerinin ön belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Blair ve Razza (2007) çalışmalarında, çaba gerektiren kontroller, yürütücü işlevler ve yanlış kanıyı anlama becerilerinin (false belief understanding) okul öncesi dönemdeki çocukların matematik ve okuma yazmaya hazırlıkları ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma yoksulluk sınırının altında olan ailelerden gelen 170, beş yaş çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların yürütücü işlevlerinden önleyici kontrol düzeyleri için kalem tıklatma görevi, dikkat düzeyi için doğru şekli seçme görevi ve çocukların yanlış kanıyı anlama becerileri için “beklenmedik içerik testi” ve “beklenmedik yer değişimi paradigması” değerlendirmeleri kullanılmıştır. Beklenmedik içerik testi ile çocuğa bir yumurta kutusu kapağı kapalı olarak gösterilerek içinde ne olabileceği sorulur. Cevap alındıktan sonra kutu açılır ve içindeki pastel boyalar çocuğa gösterilir. Sonrasında kutu kapatılarak çocuğa kontrol sorusu sorulur: “kutuyu açmadan önce içinde ne olduğunu düşünmüştün?” diye tekrar sorulur. Arkasından tekrar kutunun içinde ne vardı diye sorularak cevabı kaydedilir. Eğer çocuk doğru cevaplarsa “geçti” puanı alır. Beklenmedik yer değişimi paradigması görevi için bir senaryo oluşturulur ve bir çikolata paketi ve iki karakter kullanılır. Birinci karakter çikolatayı alır bir yere koyar, birinci karakter çıktıktan sonra ikinci karakter gelir alır ve yerini değiştirip çıkar. Sonra çocuklara “birinci karakter çikolatayı nereye koymuştu?” ve “ikinci karakter çikolatayı nereye koymuştu?” olmak üzere iki soru sorulur. Çocuğun testi geçebilmesi için “şimdi çikolata nerede?” ve “birinci karakter çikolata için nereye bakmalı?” soruları sorulur. Böylece özetle çocukların yanlış kanıyı anlama becerileri bu şekilde ölçülmüştür. Çocukların çaba gerektiren kontrol düzeyleri için ebeveynler ve öğretmenlerin değerlendirdiği “Çocuk Davranış Listesi” (Putnam & Rothbart, 2006) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme gelişimlerinin

boyutları ile akademik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların çaba gerektiren kontrol düzeylerinin boyutu olan önleyici kontrol becerileri ile matematik becerileri ve harf bilgisi arasında anlamlı bir ilişki, yanlış kaniyi anlama becerileri ile matematik bilgisi ve ses bilimsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma bulgularına takiben Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson (2010) farklı bir örneklem grubunu olan düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi dönemdeki çocuklar ile ilgili yaptıkları araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırmada çocukların yürütücü işlev becerilerini belirlemek için kalem tıkladma görevini, çalışan belleği ölçmek için “The Backward Word Span” (Carlson, 2005) görevini, çocukların dikkatlerini sürdürme becerileri için “The Dimensional Change Card Sort- DCCS” (Zelazo, 2006) görevini kullanmışlardır. The Backward Word Span görevi, çocuklardan uzun bir kelime listesini zihinlerinde tutmaları istenir aynı kelimeleri tersten tekrar etmeleri istenir. DCCS görevi ile çocukların şekil ve renklere göre verilen yönergeleri takip edebilmeleri beklenir. Çocukların okuma yazmaya hazır bulunuşlukları; harfleri tanıma, kelime bilgisi, eksik kelimeleri tanıma testleri ile matematik becerileri; sayıları anlama, toplama yapabilme ile belirlenmiştir. Çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen bulgular yürütücü işlevlerin erken okuma yazmaya hazırlık gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Her iki araştırma sonucu da öz düzenleme becerileri ile okula hazır olma arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008) araştırmalarında düşük gelirli ailelerden gelen ve okula hazır olmaları için bir erken müdahale programı olan Head Start REDI programı dahilinde eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemenin alt boyutlarından olan yürütücü işlevleri ile (çalışan bellek, önleyici kontrol düzeyleri ve dikkat), çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yürütücü işlev becerilerinin alt boyutlarından olan çalışan bellek; kelime hatırlama kartlarıyla, çalışan bellek ve önleyici kontrol düzeyleri kalem tıkladma görevleri ve çalışan bellek, önleyici kontrol ve değişimi fark etme becerilerine yönelik olarak yönerge doğrultusunda kartları renklerine veya şekillerine göre eşleştirme görevleri kullanılmıştır. Ek olarak çocukların yürütücü işlevlerinin davranış düzenleme boyutu için çizgi üzerinde yürüme görevi kullanılarak motor becerileri ve önleyici kontrol düzeyleri belirlenmiştir. Çocukların okula hazırlıklarını ölçmek için

bilişsel ve sosyal duygusal okula hazır bulunuşlukları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların yaş ve zeka puanları kontrol altına alındığında, yürütücü işlev becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluklarını ve sosyal-duygusal yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca Head Start REDI erken müdahale programının çocukların dikkatlerini sürdürme ve yönlendirme, çalışan bellek ve önleyici kontrol düzeyleri ile davranış düzenleme sürecine olan olumlu etkileri de görülmüştür.

Smith, Borkowski ve Whitman (2008) çalışmalarında ergen anneleri olan risk grubundaki çocukların okumayı öğrenme yeterliliklerini gelişiminde öz düzenlemenin rolünü araştırmışlardır. Beş yaşında iken çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının on yaşındaki öz düzenlemeye etkisini; bu çocukların erken dönem okuma skorları düşük olanların öz düzenlemelerinin akranlarına göre daha düşük olacağı varsayılmıştır. Ayrıca on yaşındaki öz düzenlemelerinin ergenlik dönemine (ondört yaşında iken) girişteki okuma yeterliliğine etkisini araştırmışlardır. Araştırma boylamsal bir çalışma olup 157 anne ve çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda risk altındaki beş yaş çocuklarının okuma performanslarındaki zorlukları ondört yaşında da aynı problemlerin kaldığı görülmüştür. Öz düzenleme becerilerinin erken dönem okuma becerileri ve sonraki okuma yeterlilikleri arasında aracı rolde olduğu görülmüştür. Yapısal eşitlik modellemesine dayanan sonuçlar, okuma yeterliliğinin gelişiminde sosyo-duygusal ve bilişsel öz düzenlemenin önemini göstermektedir.

White (2008) çalışmasında sosyal beceriler, duygu düzenleme ve okula hazır bulunuşluk arasındaki deneysel ilişkileri keşfetmek için, düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklarda sosyal beceriler ve akademik hazır bulunuşluk arasında bir arabulucu olarak duygu düzenlemenin rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çocuklar duygularını düzenleme de kendilerine bakıcılık eden kişiyi ve onun dilini model alır. Başarılı bir duygu düzenleme gelişimi için ebeveynler ile güvenli bağlanma, annenin etkileşim stili önemlidir. Zayıf düzeyde dil becerileri olan ve otoriter bir ebeveynlik stilini benimseyen anne babaların çocukları duygu düzenleme becerileri anlamında zayıf kaldığı görülmüştür.

Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer'in (2009) araştırmalarının amacı okul öncesinde davranış düzenleme ve akademik ve sosyal

çıktılar yoluyla ilkokula girişe uyum sağlayabilme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki davranış düzenlemenin okuldaki sınıf davranışları ve akademik performans ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Erken dönemde davranış düzenleme becerilerinin gelişimi sonraki süreçte çocuğun ilkokula geçişinde daha başarılı bir uyum sağlandığını göstermiştir.

Bondurant (2010) çalışmasında okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerindeki eksikliklerin ilköğretim ve ergenlik dönemindeki okuma ve matematik becerilerinde başarısızlıklarının nedeni olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya toplam 1364 çocuk katılmıştır. Başarısızlığı tanımlamada; okuma becerileri, matematik becerileri, okuma başarısı ve matematik başarısı çeşitli değişkenler ile ele alınmıştır. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde başarısız olan ve okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinde eksiklikler olan çocukların 36 ve 54 aylıkken uyum ve hazzın erteleme, başarısız olmayan akranlarına göre daha çok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ek olarak okuma becerilerinde başarısızlık olan çocukların çoğunluk erkek çocuklar olduğu, annelerinin eğitim düzeylerinin lise ve altı olduğu, düşük gelirli ailelerden geldiği ve bazılarının öğrenme güçlüğü tanısı konduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları; hazzı erteleme düzeylerinde eksiklikler olan çocukların üçte ikisinin sonraki yıllarda başarısızlıklar gösterdiğini ileri sürmektedir.

Eisenberg, Valiente ve Eggum (2010) araştırmalarında çaba gerektiren kontrollerin (effortful control) çocukların okula hazır bulunuşluğunda ve okul başarılarında öncü olduğunu kanıtlayacak araştırmaları derlemişler ve bir model sunmuşlardır. Çocukların akranları ve öğretmenleri ile ilişkisinin, çaba gerektiren kontroller ve akademik yeterlik arasındaki aracılık rolünü modellemişlerdir. Teorik ve bazı deneysel çalışmalar bu modeli desteklemiştir. Sonuç olarak çocuklar okulda ne kadar iyi olurlarsa olsunlar ya da öğrenebilme becerileri ne kadar iyi olursa olsun çocukların davranışlarını, dikkat ve duygularını düzenlemelerinin de çok önemli olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Akawi (2011) araştırmasında okul öncesi dönemde Head Start sınıflarına devam eden çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda tüm yaş gruplarındaki (3-4 yaş) çocukların öz düzenleme becerileri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri ve matematik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca aileye ait risk

faktörleri ve çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki de üç yaş grubu çocukların matematik becerilerini ve dört yaş grubu çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini yordadığı görülmüştür.

Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub ve Pressler (2011) düşük gelirli ailelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluğunu arttırmayı hedef alan Chicago Okula Hazırlık Projesi'nden (The Chicago School Readiness Project-CSR), öz düzenlemenin aracılık mekanizması yoluyla etkilerini araştırmışlardır. Araştırma Head Start okullarında eğitim gören çocukları hedef almıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçek içerisinde yürütücü işlevleri belirlemek için Denge Tahtası, Kalem Tıklatma Görevleri ve çaba gerektiren kontrolleri belirlemek için Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama, Oyuncak Bekleme ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma Görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda CSR'nin çocukların öz düzenleme becerilerini (dikkat/dürtü kontrol, yürütücü işlevler ve önleyici kontrol düzeyleri) arttırdığını ve çocukların ön akademik becerilerini (harfleri tanıma ve adlandırma düzeyleri, kelime bilgisi ve matematik becerileri) geliştirdiği gözlenmiştir.

Amerika' da yaşayan düşük gelirli ailelerden gelen, İngilizce öğrenen, akademik başarısızlık anlamında risk altında olan öğrencilerin farklılıkları erken yaşlarda ortaya çıkar. Okula başlayan bu çocukların sadece dil gelişimindeki bireysel farklılıklar ve okuryazarlık becerileri değil aynı zamanda sosyal, davranışsal, toplumsal ve öz düzenleme becerilerinin de gelişiminin okul başarı için gerekli olduğu bilinmektedir (Evans & English, 2002). Program, bu çocukların özellikle öz düzenlemeleri ile ilişkili olan çocuk-öğretmen ilişkisine ve duygusal gelişimi için yoksul çocuklara destek sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kuramsal çerçeveye dayanarak, CSR sınıflarında daha etkin sınıf yönetimi stratejileri kullanabilmek ve daha etkili öz düzenleme desteği sağlamak için öğretmenlere kullanabilecekleri stratejiler hakkında yoğun bir eğitim verilmektedir. Jones, Bub ve Raver (2013) (CSR)'nin çocuklar üzerindeki gelişimsel etkilerini erken müdahale programlarındaki yerini ortaya çıkarmak için araştırmışlardır. Araştırmada Head Start sınıflarındaki çocukların CSR müdahale programının etkilerini ortaya çıkarmak için ön akademik becerileri ve öz düzenleyici becerileri ölçülmüştür. Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi artırılarak çocukların öz düzenleme becerileri ile etkisine bakılmış ve sonuç olarak müdahale programının öğretmen-çocuk

ilişkinin kalitesinin artmasında ve dolaylı olarak çocukların öz düzenleme becerilerinin artmasında önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkinin kalitesinin artması çocukların öz düzenleme becerilerini arttırırken bu süreç sonunda çocukların matematik, harfleri tanıma, kelime becerileri gibi ön akademik becerilerinde gelişme, içe dönük ve dışa dönük davranış problemlerinde bir azalma da görülmüştür.

Anthony (2013) çocukların anaokuluna girişteki dil becerilerini ve öz düzenlemelerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çocukların dil beceri puanlarının artışının okul öncesi yılı sonunda çocukların öz düzenleme kazanımları ile arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu bulmuş ve dil becerileri ile öz düzenlemenin ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Son, Lee ve Sung (2013) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların davranışsal öz düzenlemeleri, cinsiyet ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak çocukların cinsiyetleri ile davranışsal öz düzenlemeleri ve akademik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf içerisindeki görevi yerine getirme ve sosyal beceriler açısından kız çocuklarının daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Davranışsal öz düzenleme çocukların yaşı, cinsiyeti, kelime bilgisi, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri kontrol altına alındığında ön akademik becerilerini yordamadığı görülmüştür. Fakat davranış düzenleme ve cinsiyet arasında erken okuma için karşılıklı etkiler görülmüştür. Erkek çocuklarının erken okuma becerileri davranış düzenleme ile pozitif ve güçlü düzeyde anlamlıdır. Sonuçlar Güney Kore çocuklarında davranış düzenlemenin okula hazır bulunuşluğunu yordamadığını göstermektedir. Fakat erkek çocuklarının kız çocuklara göre davranış düzenlemeden daha çok yarar sağladığı görülmüştür.

Pears, Healey, vd. (2014) düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okula hazır bulunuşluğunu geliştirmeyi hedefleyen erken müdahale programı olan The Kids In Transition to School'un (KITS) ortaya çıkan etkileri ile ilgili pilot çalışma yapmışlardır. KITS, okula hazır bulunuşluğu yetersiz olan çocukların erken okuryazarlık, öz düzenleme ve sosyal becerilerini arttırmak için geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda, müdahale programına katılan çocukların adını heceleme, ses bilgisi ve yazı yazmanın başlangıç kapsamı anlamada önemli düzeyde geliştiği görülmüştür. Ayrıca çocukların akranlarına davranışlarında daha az saldırgan

oldukları ve öz düzenleme becerilerinde gelişimler olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlar, okula hazırlık müdahale programların özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocukların kritik becerilerinin gelişiminde yol gösterici olduğunu göstermektedir.

Willis ve Dinehart (2014) erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin gelişimini ve çocukların derin düşünme (contemplative) uygulamaları ile bu gelişimini destekleyebilme olasılıklarını incelemiştir. Bu araştırma erken çocuk eğitimindeki öz düzenleme becerinin okula hazır bulunuşluk ve uzun dönemde akademik başarı arasındaki bağlantının önemini göstermiştir. Araştırmada sosyal duygusal davranışların farkındalığını arttırmak ve dikkati odaklamada başarıya ulaşmak için düşünceli olabilme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Derin düşünce uygulamaları (meditasyon temelli) erken çocukluk sınıflarında öz düzenleme becerilerini desteklemek için bir araç olarak kullanılabileceği belirtmiştir. Sonuç olarak tavsiye ettikleri bu program ile birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi de dahil olmak üzere çocukları uzun süreli akademik başarıya götürecek ve daha uygun sosyal-duygusal davranışlar göstereceklerini düşünmektedirler (Willis & Dinehart, 2014).

Birgisdóttir, Gestsdóttir ve Thorsdóttir (2015) araştırmalarında okul öncesi dönemden ilkököl birinci sınıfa kadar olan süreçte çocukların erken okuryazarlıklarının davranış düzenleme becerileri ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda iki yıllık süreçte davranış düzenlemenin okumayı anlamada özellikle akıcılık ve doğru okumada öncü olduğunu, erken okuryazarlık dahil olmak üzere okul başarısında kritik önem taşıdığını bulmuşlardır.

Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock (2015) çalışmalarında öz düzenleme müdahale programının demografik risk yaşayan çocukların okul öncesine hazır bulunuşluklarına olan etkilerini incelemiştir. Head Start sınıflarındaki okul öncesi dönem çocuklarından öz düzenleme müdahale programına katılanların kontrol grubundaki çocuklara göre kendi kendilerini düzenleme ve akademik başarı anlamında büyük kazanımlar sağladıklarını belirtmiştir. Ek olarak öz düzenleme müdahale programı aracılığıyla akademik başarı üzerindeki dolaylı etkileri araştırmış ve düşük gelirli ailelerden gelen İngilizce dil öğrenen çocuklardan bir kısmına farklı bir müdahale programı daha uygulanmıştır. Sonuçlar, müdahale grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre yılın

bahar döneminde öz düzenlemelerinin güçlü seviyelere çıktığını gözlemlemişlerdir. Grup karşılaştırmaları sonucunda müdahale programının, İngilizce dil öğrenen çocukların yüksek matematik becerileri ile de ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda okula hazır bulunuşluk müdahale programı ile küçük çocuklarda özellikle İngilizce dil öğrenenlerde öz düzenleme becerileri ve okul başarısının yükselmesinin desteklendiği görülmüştür.

Birçok araştırma okul öncesi dönemdeki ve ilköğretim çağındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerindeki rolünü ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan bir kısmı öz düzenlemenin çaba gerektiren kontrollerinden mizaç ve dikkat boyutları açısından (Noria, Borkowski ve Whitman, 2009; Sutter, 2013), bir kısmı duygusal iyi oluş ve öğretmen ve akranlarla sosyal ilişkileri açısından bir kısmı da sabır gösterme ve hazzı erteleme boyutları açısından ele almaktadırlar. Bu araştırmaların çoğu öz düzenleme becerilerinin akademik başarının bir ön belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ursache, Blair ve Raver (2012) araştırmalarında erken çocukluk döneminde akademik yeterlik ve okula hazır bulunuşluğun gelişiminde öz düzenlemenin önemi hakkında bir alan yazın taraması yapmışlardır. Araştırmalarında risk altındaki çocukların akademik başarısını yükseltmek için öz düzenlemenin gelişimini amaçlayan erken müdahale programlarını (Head Start REDI, CSRP, Tools Of Mind) incelemişlerdir. Araştırma sonucunda her bir programın çocukların öz düzenlemelerini arttırmada başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak CSRP ve Head Start REDI (Research based, Developmentally Informed Project) programlarının bu gelişimleri akademik amaçlara dönüştürülebileceği de gösterilmiştir.

2.2. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurt içi alan yazın tarandığında öz düzenleme becerileri, öz düzenleme strateji gibi kavramların okul öncesi döneme göre ilköğretim ve daha üst öğrenim düzeylerinde daha fazla araştırıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme gelişimlerine yönelik birkaç araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar sırasıyla bu bölümde verilmektedir. Çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilgili araştırmalarda aynı başlık altına verilmektedir. Ayrıca bu bölümde yurt içinde yapılmış çalışmalardan ilköğretime yönelik olan bazı araştırmalara da yine bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında yurt içi alan yazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Fakat araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren yurt içinde yapılmış araştırmaya pek rastlanmamıştır.

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) yurt içi alan yazına kazandırdıkları Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptıkları araştırmalarında 48-72 aylık 233 çocuğa uyguladıkları ölçeğin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermişlerdir.

Güler Yıldız, Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların öğretmen ve çocuk etkileşim niteliğini belirlemek için bir gözlem aracı kullanılmış ve çocukların öz düzenlemelerini belirlemek için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme görevlerine ilişkin becerilerinde Denge Tahtası, Kalem Tıklatma ve Kule yapma görevleri ile öğretmenin duygusal ve eğitimsel desteği ve sınıf organizasyonu beceri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen ve çocuk etkileşiminin olumlu olduğu durumlarda çocukların öz düzenleme becerilerinin bilişsel boyutu olan yürütücü işlev becerileri yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguların aksine çocukların öz düzenlemelerinin hazzı erteleme düzeyleri ve sosyal uyum alt boyutlarını kapsayan kule toplama, oyuncak ayırma, oyuncak geri verme, oyuncak paketlenme, oyuncak bekleme, şeker saklama ve dil üzerinde şeker tutuma görevleri ile öğretmen çocuk etkileşimi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırma sonucunda, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin yüksek olduğu durumlarda çocukların öz düzenleme becerilerinden yürütücü işlev becerileri öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği düşük sınıflara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Kara ve Gönen (2015) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerin dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu kontrolü alt boyutlarında ve toplam ölçek puanına göre yüksek

olduğu bulunmuştur. Ayrıca ocukların öz düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılaşmazken, kardeşi olan çocukların olumlu duygu puanları düşük, dikkat/dürtü kontrolü puanları yüksek; 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının daha yüksek; anne öğrenim durumu yüksek olanların dikkat/dürtü kontrolü puanları yüksek, baba öğrenim durumu yüksek olanların her iki boyutta da yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

redi ve Erden (2009) araştırmalarında algılanan anne baba tutumlarının sekizinci sınıf öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücünü incelemişlerdir. Araştırma sonuçları; ailelerin çocuklarına ilgili ve sevecen davranmalarının, çocuklarının davranışlarını denetlemelerinin ve onları özerk olmaya teşvik etmelerinin onların öz-düzenleme stratejilerini kullanımlarını sağladığını göstermiştir. Ayrıca z-düzenleme puanlarının yordanmasında en güçlü değişkenin, algılanan anne baba tutumlarının kabul/ilgi boyutuna ait olduğu bulunmuştur.

Arsal (2010) ilköğretim ğrencilerinin matematiğe karşı tutumları ve akademik başarılarında öz düzenlemeli öğretimin etkisini incelediği araştırmada, programa dahil olan öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de matematiğe karşı tutum puanlarının programa dahil olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Adagideli (2013) araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların matematik etkinliklerindeki st biliş ve öz düzenleme becerilerini incelemiştir. Dört ve beş yaş grubundan 33 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan araştırmada çocukların kişisel, görevsel ve stratejik st bilişsel bilgi ve düzenleme becerilerinin matematiksel problem çözme, lme, sınıflama ve örüntü oluşturma becerileri ile arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Erbay (2013) araştırmada altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerileri, işitsel muhakeme ve işlem becerileri ile okumaya hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda dikkat toplama ve okuma becerilerinin (genel bilgi, kelime anlama, cümleler, eşleştirme) işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ile birlikte dikkat toplama, genel bilgi, kelime anlama, cümleler, eşleştirme becerileri gibi becerileri

kapsayan çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının düşük olması, çocukların muhakeme becerilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Erkan (2011) ilkokul birinci sınıftaki çocukların okula hazır bulunuşluklarını incelediği araştırmasında üst sosyo-ekonomik gruptaki çocukların alt sosyo-ekonomik gruptaki çocuklara göre okula hazır bulunuşluğunun daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada çocukların cinsiyetleri arasında fark bulunmazken annesi lise ve üstü olan çocukların okul hazır bulunuşlukları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan üst ve alt sosyo-ekonomik gruptaki çocukların almayanlara göre okula hazır bulunuşlarının yüksek çıkmış olması okul öncesi eğitimin ne derece önemli olduğunu ortaya koymuştur. Benzer sonuçlar Erkan ve Kırca'nın (2010) ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada da elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre okula hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca anne ve babası lise ve üstü olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri, anne ve babası okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Yazıcı (2002), Esaspehlivan (2006), Cinkılıç (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da okul öncesi eğitimin okula hazır bulunuşluktaki önemini destekler niteliktedir. Benzer şekilde Üstün, Akman ve Uyanık (2000) yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının akademik becerilerine daha çok önem verdiğini bulmuşlardır. Farklı olarak Çelenk (2008) araştırmasında sosyo-ekonomik düzeyin çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilemediğini fakat okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bayraktar ve Temel (2014) araştırmalarında, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının, çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, veri toplama araçları olarak; "Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı", "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği", "Fonolojik Farkındalık Ölçeği", "Yazma Becerisi Ölçeği", "Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu" ve "Okuduğunu Anlama Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın uygulandığı çocukların anasınıfında yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı yazma çalışmalarını kapsayan basit/ilkel okuma yazma

gelişimleri ve ilkokula geçtiklerinde de okuma-yazma ve okuduğunu anlama gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2015) araştırmalarında, ilkokula yeni başlayan 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır oluşları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Okula hazır bulunuşluk; fiziksel, zihinsel, duygusal ve dil gelişimleri açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin algılamada problemleri olduğu ve ifade edilen durumları anlamada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Çocukların fiziksel açıdan ise parmak kaslarının yeterince gelişmediği ve boy-ağırlık bakımından okulun-sınıfın fiziksel şartlarına uyum sağlayamadıkları gözlenmiştir. Bu araştırma sonucu, çocukların ilkokula başlama yaşlarının önemli olduğunu; çocuğun yaşının, akademik, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar Özeti

Ulaşılan alan yazın çalışmalarından yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmaların birçoğu çocukların öz düzenleme becerilerinin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveyn tutumları ile ilgili araştırmalarda ise olumlu ve duyarlı ebeveynlerin çocuklarının öz düzenlemelerinin ve okula hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ek olarak bazı araştırma sonuçları davranış bozuklukları olan çocukların okulda başarılı olabilmeleri için öz düzenlemenin tüm boyutlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Yurt içi alan yazın çalışmaları ise çocukların okula hazır bulunuşluğu ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların okula hazır bulunuşluğunu etkileyen en önemli faktörün çocukların okul öncesi eğitim alması olduğu sonucuna ulaşıldıkları görülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi hakkındaki bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenleme becerileri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla düzenlenmiş ilişkisel tarama modeli türünde bir çalışmadır. İlişkisel tarama araştırmaları, birden çok sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkileri betimlemeyi, değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan, ilişkilerin derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Karasar, 2009; Karakaya, 2011).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Belirlenme Süreci

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Burdur İli, Merkez İlçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar bünyesindeki anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 66-72 aylık çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenebilmesi için okul listeleri ve öğrenci sayıları İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan okul listesindeki tüm bağımsız anaokulları ve ilkokulların müdürleri ile görülmüş ve bu doğrultuda okullarda bulunan 66-72 aylık çocukların listesi oluşturulmuştur.

Araştırmada, bir sonraki sene ilkokula başlayacak ve il merkezinde bulunan 66-72 aylık tüm çocuklara ve ebeveynlere ulaşmak amaçlanmıştır. Ancak, araştırmada kullanılan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyon" ölçme araçları, çocuk ve uygulayıcının sessiz bir ortamda çalışmasını gerektirmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada, öncelikle araştırmanın kapsamına giren okulların fiziksel şartları sorgulanmış ve MEB'e bağlı ilkokulların okul içerisinde sessiz bir çalışma ortamı sağlayamadıkları belirlenmiştir. Bunun sonucunda araştırmanın çalışma grubu yeniden tanımlanmış, MEB'e bağlı ilkokullar bünyesindeki anasınıfları araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durumda araştırmanın çalışma grubunu MEB'e bağlı bağımsız

anaokullarına devam eden 66-72 aylık çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu hususta, Burdur il merkezinde MEB'e bağlı altı bağımsız anaokulunda 66-72 aylık toplam 191 çocuk bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, bağımsız anaokullarındaki 66-72 aylık tüm çocuklara ulaşılmış ancak uygulama anaokullarından bir tanesinin yine gerekli fiziksel şartları sağlayamaması nedeniyle 5 anaokulundan toplam 174 çocuğa ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ebeveynlerden gelen izinler doğrultusunda, MEB'e bağlı beş anaokulundaki 174 çocuktan 140'ına uygulama yapılarak oluşturulmuştur.

Bu çerçevede uygulama yapılan Burdur İli Merkez İlçesine bağlı bağımsız anaokullarına dair bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Burdur İli Merkez İlçesine Bağlı Bağımsız Anaokullarına İlişkin Bilgiler

<i>Burdur İli Merkez İlçesindeki Bağımsız Anaokulları</i>	<i>66-72 Aylık Çocukların Sınıf sayısı</i>	<i>Toplam Çocuk sayısı</i>	<i>Ulaşılan Çocuk Sayısı</i>
A Anaokulu	2	42	23
B Uygulama Anaokulu	1	21	19
C Anaokulu	1	22	19
D Anaokulu	2	44	41
E Anaokulu	2	45	38
Toplam	8	174	140

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere Burdur İli Merkez İlçesindeki beş bağımsız anaokuluna devam eden 66-72 aylık 174 çocuk bulunmaktadır. Burdur İl merkezinde bulunan beş bağımsız anaokulundaki 66-72 aylık çocukların eğitim gördüğü sekiz sınıf içerisinde ebeveynlerden gelen izinler doğrultusunda toplam 140 çocuk araştırma kapsamına dahil olmuştur.

3.2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmada yer alan çocukların cinsiyeti, ölçeği dolduran ebeveynler, annenin ve babanın yaşı, öğrenim durumu, sahip olunan çocuk sayısı, medeni durum gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2 ve 3.3'de gösterilmiştir.

3.2.2.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kız	68	49
Erkek	72	51
Toplam	140	100

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların %49’u kız, %51’i erkek çocuklarından oluşmaktadır. Bu durumda araştırmaya katılan çocukların cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

3.2.2.2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaşı, Öğrenim Durumu, Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ve Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşı, öğrenim durumu, sahip oldukları çocuk sayısı ve medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaşı, Öğrenim Durumu, Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ve Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ölçeği Dolduran Ebeveynler	Anne	100	71
	Baba	40	29
	Toplam	140	100
Annenin Yaşı	21-30	31	22.1
	31-40	103	73.6
	41-50	6	4.3
	Toplam	140	100
Annenin Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	11	7.9
	Ortaokul mezunu	9	6.4
	Lise mezunu	39	27.9
	Önlisans mezunu	24	17.1
	Lisans mezunu	53	37.9
	Lisansüstü mezun	4	2.9
Toplam	140	100	
Babanın Yaşı	21-30	9	6.4
	31-40	106	75.7
	41-50	24	17.1
	51 ve üstü	1	0.7
	Toplam	140	100
Babanın Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	6	4.3
	Ortaokul mezunu	14	10
	Lise mezunu	41	29.3
	Önlisans mezunu	14	10
	Lisans mezunu	56	40

	Lisansüstü mezun	9	6.4
	Toplam	140	100
Ailedeki Çocuk sayısı	Tek Çocuk	53	37.9
	İki ve Üç Çocuk	83	59.3
	Dört ve daha fazla çocuk	4	2.8
	Toplam	140	100
Medeni Durum	Evli	134	95.7
	Bekar	4	2.9
	Ayrı Yaşıyor	2	1.4
	Toplam	140	100

Tablo 3.3'e bakıldığında ölçeği dolduran ebeveynlerin %71'ini anneler, %29'unu ise babalar oluşturmaktadır. Annelerin %73,6'sının 31-40 yaş aralığında yoğunlaştığı ve %37,9'unun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babaların ise %75,7'si 31-40 yaş aralığındadır ve % 40'ı lisans mezunudur. Ailelerdeki çocuk sayısına bakıldığında %59,3'ünün iki veya üç çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca anne babaların %95,7'sinin evli ve birlikte yaşamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Aile Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi Altıncı Versiyonu (MRT6) kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Aile Bilgi Formu

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, araştırmacı tarafından çocuk ve ebeveynlerine ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Anne babalara uygulanan bu formda, çocukların cinsiyetleri, ölçeği dolduran anne-babalar, anne babaların yaşı, öğrenim durumu, sahip olunan çocuk sayısı, medeni durum gibi demografik bilgileri içeren toplam 10 soru bulunmaktadır. Aile Bilgi Formu Ek-5'te sunulmuştur.

3.3.2. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

Araştırma kapsamında ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek amacıyla "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından 2-6 yaş arasında çocuğu olan anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere uygulanabilen ölçek, dört alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları şunlardır:

- Demokratik Tutum Boyutu: Çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içermektedir (Madde numaraları: 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 25, 29, 36, 37, 38, 42).
- Otoriter Tutum Boyutu: Çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı vardır. Tek yönü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içermektedir (Madde numaraları: 3, 9, 11, 19, 26, 27, 32, 35, 39, 40, 45).
- Aşırı Koruyucu Tutum Boyutu: Ebeveynlerde çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancı vardır. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içermektedir (Madde numaraları: 4, 8, 12, 16, 21, 22, 28, 41, 46).
- İzin Verici Tutum Boyutu: Ebeveynlerin çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma anlayışı hakimdir (Madde numaraları: 1, 17, 24, 30, 31, 33, 34, 43, 44).

Hazırlanan ölçek 5'li Likert şeklindedir. Ölçeğin maddeleri davranış biçimleri şeklinde olup sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Her madde için sırasıyla “Her zaman böyledir” 5 puan; “Çoğunlukla böyledir” 4 puan; “Bazen böyledir” 3 puan; “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir” 1 puan aralığında puanlanmaktadır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için toplam puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklinin benimsendiği anlamına gelmektedir.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması için verilerin toplandığı örneklem grubu, 2-6 yaş arasında çocuğa sahip, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde olan 420 anne ve babadır. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için ise ölçek, ebeveyn tutumlarını ölçen bir diğer ölçekle birlikte 56 anne ve babaya uygulanmıştır. Geçerlik çalışmaları çerçevesinde yapılan Temel Bileşenler ve Varimax Döndürmesi analizleri sonucunda 16 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 46 maddeyle son haline ulaştırılmıştır. ETÖ boyutlarının güvenirliklerini tespit etmek üzere iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Boyutların Cronbach alfa güvenirlik

katsayıları demokratik boyut için 0.83, otoriter boyut için 0.76, aşırı koruyucu boyut için 0.75 ve izin verici boyutu için 0.74'tür (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Bu araştırma kapsamında ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ise demokratik alt boyut için 0.83, otoriter boyut için 0.76, aşırı koruyucu boyut için 0.77 ve izin verici boyutu için 0.74 olarak hesaplanmıştır. Ölçek örnek maddeleri Ek-6'da sunulmuştur.

3.3.3. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklarının davranış problemlerini belirlemek için "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Preschool Behavior Questionnaire (PBQ) olarak Behar tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, 3-6 yaş arasındaki çocukların duygusal problemlerin başladığına işaret eden semptomları ve semptomlar topluluğunu gösteren, çocuk ile çalışanlar tarafından kolayca kullanabilecek bir gözlem aracı olarak geliştirilmiştir (Behar & Stringfield, 1974).

Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve geçerlik güvenilirlik çalışması Kanlıkılıçer tarafından 2005 yılında İstanbul'un 8 farklı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş arasındaki 654 çocuk ve öğretmenleriyle yapmıştır. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin iç tutarlık güvenilirliği için yapılan analizler sonucunda testin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin güvenilirliği pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Kanlıkılıçer, 2005). OÖDSTÖ'nün minimum iç tutarlılığı Guttman ve Sperman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımından ilkinin alfa katsayısı 0.86 ve ikinci grubun alfa katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Bunun sonucunda ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur (Kanlıkılıçer, 2005). Geçerlik çalışması kapsamında yapılan analizler sonucunda KMO değeri $KMO=0.925$; Bartlett's değeri $B=8953,253$ istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Kanlıkılıçer, 2005).

30 maddeden oluşan ölçek, okul öncesi dönemdeki davranış problemlerini; kavgacı-saldırgan olmak, endişeli- ağlamaklı olmak, aşırı hareketli-dikkatsiz olmak alt boyutlarında incelemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan ölçeğin yapılan faktör analizleri sonucunda 3 alt boyutu olduğu belirlenmiştir:

- Kavgacı/Saldırgan Olmak: Ölçeğin bu alt boyutu okul öncesi dönemdeki çocuğun zorbalık, kavgacı olmak, bencil olmak gibi özelliklerini içermektedir. 12 madde içerir (Madde numaraları: 3, 4, 5, 7, 8, 12, 16, 20, 22, 24, 26, 28).
- Endişeli/Ağlamaklı Olmak: Ölçeğin bu alt boyutu çocuğun endişeli, kaygılı, ağlamaklı halini ve ifade bozukluklarını (konuşma bozukluğu, tik gibi) göstermektedir. 14 madde içerir (Madde numaraları: 6, 23, 9, 29, 19, 14, 25, 15, 10, 18, 17, 27,11).
- Aşırı Hareketli/ Dikkatsiz Olmak: Ölçeğin bu alt boyutunda çocuğun çok sakin olamamasını, hareket kontrolünde zorluk çekmesi ve dikkatsiz olmasını göstermektedir. 4 madde içerir (Madde numaraları: 1, 2, 13, 21).

Öğretmenin çocukta davranış sorunu olup olmadığı hakkındaki kanısını belirten 30. madde üç faktörün dışında bırakılmıştır. Madde 30: Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır? Şeklindedir.

OÖDSTÖ'deki her madde "Geçerli Değil" 0, "Bazen Geçerli" 1, "Kesinlikle Geçerli" 2 şeklinde puanlanmaktadır. Her bireyin toplam puanı bu puanlar toplanarak elde edilir. Üç alt boyut puanlaması, çocuğun hangi alanda zorluk yaşadığına işaret etmektedir. Eğer çocuk bu üç alandan birinde 90% üzerinde puan alırsa, bu özel alana dikkat çekmeye yarar. Eğer bireyin puanı toplam puanın üst %10'luk yüzdesine (17 puan ve üstü) giriyorsa çocuğun davranışının normalden saptığını ve tekrar değerlendirme ve tanılandırmaya gidilmesini gerektiğini gösterir (Kanlıklıçer, 2005).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları kavgacı/saldırgan olma alt boyutu için 0.83, endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu için 0.73, aşırı hareketli/dikkatsiz olma alt boyutu için 0.81 ve ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı ise 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçek örnek maddeleri Ek- 8'de sunulmuştur.

3.3.4. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Araştırmada çocukların öz düzenlemelerine dair veriler "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması

Fındık Tanrıbuyurdu tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Ölçek performansla dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır.

OÖDÖ'de, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair Uygulayıcı Kodlama Sayfaları ve Uygulayıcı Değerlendirme Formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

- *Uygulayıcı Kodlama Sayfaları:* Çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 9 göreve dair kodlamalar bulunmaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla; Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmaktadır. Çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıkladma görevleri uygulanmaktadır. Çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmek üzere ise Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyunağı Geri Verme görevleri bulunmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Ölçeğin bu bölümünde çocukların performanslarına dair kodlamalar yapılır. Örneğin; Denge Tahtası görevinde çocuğa verilen yönergeler doğrultusunda her bir çocuğa ilişkin saniyeler kodlama sayfasına kaydedilir. Kalem Tıkladma görevinde ise çocuklardan uygulayıcının tıklattığı sayısının tersi sayıda kalem tıkladması istenir. Uygulayıcı bir kez tıklattığında çocuktan iki kez tıkladması istenir. Bu uygulama 16 kez tekrarlanır. Sonuçlar doğru yanlış olarak işaretlenir ve doğru olanlar 1'er puan ile hesaplanarak toplanır. Kodlama sayfası örnek maddeleri Ek-9'da sunulmuştur.

- *Uygulayıcı Değerlendirme Formu:* Ölçeğin ikinci bölümüdür. Uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu 16 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut 10 maddeden oluşan dikkat/dürtü alt boyuttur. İkinci alt boyut ise 6 maddeden oluşan olumlu duygu alt boyuttur. Ölçek 0, 1, 2, 3 şeklinde puanlanır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ölçeğe yerleştirilmiş bazı maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçek örnek maddeleri Ek-10'da sunulmuştur.

Ölçek (Uygulayıcı Değerlendirme Formu) iki faktörlü bir yapıdadır. Ölçeğin bütününde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin

Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.88 ve Olumlu Duygu alt boyutunda içinse 0.80 olarak bulunmuştur (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

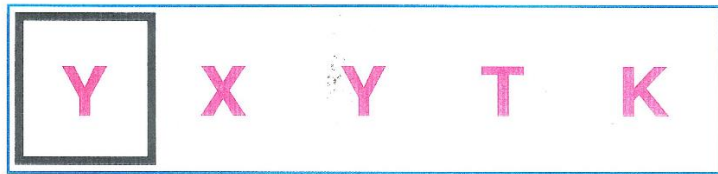
Bu araştırma kapsamında ölçeğin dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.81 ve olumlu duygu alt boyutu için 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününde güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Dikkat/dürtü kontrolü çocukların dikkat ve davranış düzenlemelerini değerlendirirken olumlu duygu alt boyutu ise çocukların duygu düzenlemelerini değerlendirmektedir.

3.3.5. Metropolitan Okula Hazırlık Bulunuşluk Testi Altıncı Versiyonu (MRT6)

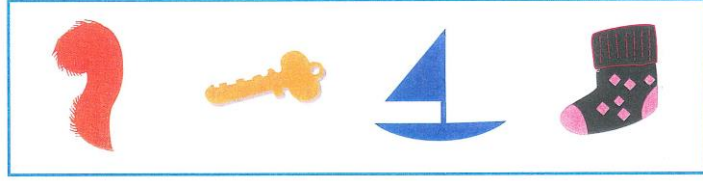
Araştırmada çocukların okula hazır bulunuşluklarını belirlemek için Nurss ve McGauvran tarafından 1995 yılında geliştirilen “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi Altıncı Versiyonu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Test, altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını belirleyebilmek üzere geliştirilmiştir. Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi, “Okumaya Hazırlık Becerisi”, “Hikaye Anlama” ve “Matematik Becerileri (Miktar Kavramları ve Akıl Yürütme)” olmak üzere üç bölümden ve beş alt testten oluşmaktadır. Toplam 70 sorudan oluşan test dört oturumda uygulanmaktadır. Alt bölümler şunlardır:

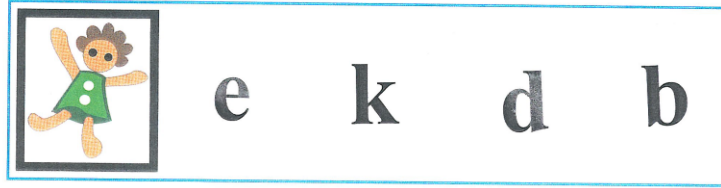
- *Okumaya Hazırlık Becerisi:* Testin bu bölümü görsel ve işitsel ayırt etmeye yönelik, üç alt test ve 30 maddeden oluşmaktadır:
 - *Görsel ayırt etme alt testi:* Bu alt test çocukların harf, sözcük ve sayıları eşleştirebilmesine yönelik 10 maddeden oluşmaktadır ve testin birinci oturumunda uygulanmaktadır. Örneğin;



- *Başlangıç seslerini ayırt etme alt testi:* Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirebilmeye yönelik 10 maddeden oluşmaktadır. Örneğin; “Anne ile aynı sesle başlayan sözcük hangisidir? Kuyruk, Anahtar, Yelken, Çorap?”



- *Ses harf ilişkisi alt testi:* Bu alt test resmi gösterilen nesnenin başlangıç sesini, yanında verilen harfler içerisinde ayırt edebilmeye yönelik 10 maddeden oluşmaktadır. Örneğin; “Bebeğin başlangıç sesini dinle. Bebek hangi sesle başlar?”

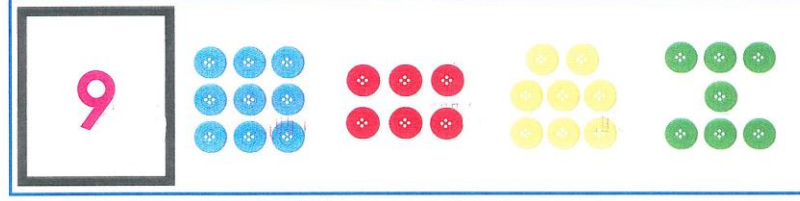


- *Hikaye Anlama:* Bu bölümde; Çocuğa Emel adlı küçük bir kız ve onun ayısı Yumoş hakkında bir hikaye okunmaktadır. Burada ayrıntıları hatırlamaya, sebep sonuç ilişkisi kurmaya, kavramları anlamaya yönelik 20 soru bulunmaktadır. Bu bölümde hikaye okunurken çocuğa resimler de gösterilir. Hikaye iki kısımdan oluşmaktadır:
 - *Hikaye anlama bölümü, birinci kısım:* Hikaye kitabındaki 3 ve 11. sayfalar arası hikayenin birinci kısmında yer almakta ve sonrasında bu kısım ile ilgili 9 maddelik bir test bulunmaktadır.
 - *Hikaye anlama bölümü, ikinci kısım:* Hikaye kitabındaki 12 ve 24. Sayfalar arası hikayenin ikinci kısmını oluşturmaktadır. Hikaye bitiminde çocuklara bu kısım ile ilgili 11 maddeden oluşan sorular sorulur ve üçüncü oturum tamamlanır. Bu sorulara örnek olarak; “Emel sabahları okula giderken Yumoş’u nereye bırakıyordu?”



- *Matematik Becerileri (Miktar Kavramları ve Akıl Yürütme):* Çocuklara gösterilen nesne resimlerini temsil eden sayılara yönelik 20 maddeden

oluşan son oturumdur. Örneğin; “Siyah çerçeve içerisindeki sayı kadar düğmeyi bulur musun?”



Her bir testte başlamadan önce çocukların yönergeleri anlayabilmeleri için puanlamaya dahil olmayan örnek sorular sorulmaktadır. Çocuğun örnek uygulamalara yanlış cevap vermesi durumunda doğru cevap söylenerek nedenleri açıklanır ve testin ilk maddesine bu uygulamadan sonra geçilir.

Metropolitan Okula Hazır Bulunmuşluk Testi'nin (Altıncı Versiyonu)Türkçe uyarlama çalışması Erkan ve Kırca tarafından 2010 yılında yapılmıştır. Metropolitan Testi'nin geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında test 170 çocuğa uygulanmıştır. Testin her bir maddesi, doğru cevaplar “1” yanlış olanlar için “0” olarak puanlandığı için test tekrar test sonuçlarında toplam ön-test için güvenirlik katsayısı KR20=0.837, toplam son-test için KR20=0.885 olarak bulunmuştur. Testin geçerlik çalışması kapsamında ön-test ve son-test arasında t-testi uygulanmış ve testin korelasyon katsayısı anlamlı ($p < 0.05$) ve 0.863 olarak hesaplanmıştır (Erkan ve Kırca 2010). Bu araştırma kapsamında ölçeğin genel güvenirlik kat sayısı KR20=0.82 olarak hesaplanmıştır.

3.3.6. Ölçeklerin Betimsel Analizlerine İlişkin Bulgular

Ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Ebeveyn tutumlarına ilişkin ölçek puanlarının ortalama ve standart sapma istatistiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ebeveyn Tutumları	Ölçek puanlarının Aralığı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	ss
Demokratik Tutum	1-5	57,00	86,00	75,00	6,60
Otoriter Tutum		11,00	32,00	20,17	4,62
Aşırı Koruyucu Tutum		18,00	45,00	34,26	5,53
İzin verici Tutum		10,00	41,00	21,05	5,30

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere en yüksek ortalamanın 75,00 değeri ile demokratik tutum gösteren anne babalara ait olduğu, en düşük ortalamanın ise 20,17 değeri ile otoriter tutum gösteren anne babalara ait olduğu gözlenmiştir.

Çocuklarda görülen davranış problemlerine ilişkin ölçek puanlarının ortalama ve standart sapma istatistiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri

<i>Davranış Problemleri</i>	<i>Ölçek puanlarının Aralığı</i>	<i>En Düşük Puan</i>	<i>En Yüksek Puan</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Kavgacı/Saldırgan Olma		0,00	13,00	2,80	3,54
Endişeli/Ağlamaklı Olma	0-2	0,00	10,00	2,37	2,69
Aşırı Hareketli/Dikkatsiz Olma		0,00	7,00	1,70	2,09

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere ölçek puan aralığı 0 ile 2 puan arasında değişen bu ölçekte en yüksek ortalamanın 2,80 değeri ile kavgacı/saldırgan olma alt ölçeğinden elde edildiği en düşük ortalamanın ise 1,70 değeri ile aşırı hareketli/dikkatsiz davranış alt ölçek puanlarından elde edildiği gözlenmiştir.

Çocukların öz düzenlemelerine ilişkin ölçek puanlarının ortalama ve standart sapma istatistiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Çocukların Öz Düzenlemelerine İlişkin Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri

<i>Öz Düzenleme</i>	<i>Ölçek puanlarının Aralığı</i>	<i>En Düşük Puan</i>	<i>En Yüksek Puan</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Dikkat/Dürtü Kontrolü		11,00	30,00	23,57	5,07
Olumlu Duygu	0-3	0,00	17,00	9,82	4,40
Toplam		12,00	47,00	33,39	7,27

Tablo 3.6'ya bakıldığında, ölçek puanlarının aralığı 0 ile 3 puan arasında değişen bu ölçekte çocukların en yüksek ortalamayı Dikkat/Dürtü Kontrolü alt ölçeğinden, en düşük ortalamayı ise Olumlu Duygu alt ölçek puanlarından elde ettikleri gözlenmiştir. Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 48,00'dir. Çocukların ölçekten aldıkları toplam puan ortalaması ise 33,39 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin test puanlarının ortalama ve standart sapma istatistiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

<i>Okula Hazır Bulunuşluk</i>	<i>Testin puan aralığı</i>	<i>En Düşük Puan</i>	<i>En Yüksek Puan</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Görsel Ayırt Etme		1,00	10,00	7,05	2,32
Başlangıç Seslerini Ayırt Etme		2,00	10,00	7,22	2,10
Ses Harf İlişkisi	0-1	0	10,00	4,19	2,35
Hikaye Anlama		6,00	19,00	15,29	2,30
Miktar Kavramları ve Akıl Yürütme		1,00	20,00	14,07	3,39
Toplam		25,00	64,00	47,83	8,21

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere 0 ile 1 arasında puanlanan Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi’ne göre çocukların okula hazır bulunuşluk toplam ölçek puanlarının ortalaması 47,83 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için basıklık, çarpıklık değerlerinden, testlerden, histogram ya da grafiklerden yararlanılabilir. Bu çalışmada verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin $\pm 1,96$ arasında olması, dağılımın normallikten aşırı bir sapma göstermediği yönünde değerlendirilmektedir (Field, 2009). Değişkenlere ait çarpıklık basıklık katsayı değerleri Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Çarpıklık (Skewness)</i>	<i>Basıklık (Kurtosis)</i>
Demokratik Tutum Alt Boyutu	-0,59	-0,35
Otoriter Tutum Alt Boyutu	0,48	-0,65
Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyutu	-0,59	0,28
İzin Verici Tutum Alt Boyutu	0,81	1,46
Kavgacı/Saldırgan Davranış Alt Boyut	1,24	0,44
Endişeli/Ağlamaklı Davranış Alt Boyut	1,14	0,46
Aşırı Hareketli/Dikkatsiz Davranış Alt Boyut	0,98	0,32
Davranış Problemleri Toplam Puan	0,76	0,57
Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutu	-0,88	0,15
Olumlu Duygu Alt Boyutu	-0,12	-0,87
Öz Düzenleme Toplam Puan	-0,71	0,25
Okula Hazır Bulunuşluk Toplam Puan	-0,59	-0,14

Tablo 3.8'e bakıldığında, her bir değişkenin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca değişkenlerin dağılımlarına ilişkin histogram grafiklerinde de normal dağılım eğrisine göre aşırı bir sapma olmadığı bulunmuş ve grafikler Ek-11'de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırma, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenleme becerileri ve çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkileri ölçmeyi hedeflediğinden; 66-72 aylık çocuklar ve ebeveynlerine uygulama yapılmıştır. Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyon için çalışma grubuna dahil edilen çocuklar bir sonraki yıl ilkokula başlayacak şekilde seçilmiştir. Hedef gruba ulaşmak için etik kuruldan onay alınması ve Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama yapabilme adına izinlerin sağlanma süreçleri 12.03.2015 tarihinde tamamlanmıştır. Ardından Burdur Merkez İlçesine bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları incelenmiş okul müdürleri ile görüşülmüş ve uygulama için sessiz bir sınıf ya da oda sağlayamayacak okullar uygulama listesinden çıkarılmıştır. Çünkü çocukların dikkatlerinin gözlemlendiği "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" için çocukların dikkatini dağıtmayacak ortamların daha uygun olacağı varsayımı araştırmacı tarafından kabul edilmiştir. İlkokullara bağlı anasınıflarının fiziki ortamları sadece sınıflar ve mutfaktan oluştuğu için yeterli uygulama ortamı sağlayamamışlardır. Ayrıca bir uygulama anaokulu fiziki şartlarının yetersizliğinden uygulamaya dahil edilememiştir. Bu durumda, uygulama için sadece Burdur İl Merkez İlçesine bağlı bir uygulama anaokulu hariç tüm bağımsız anaokullarındaki 66-72 aylık çocuklar ve ebeveynleri ile uygulama yapılmıştır. 2014-2015 Bahar dönemi içerisinde etik kurul izninden itibaren kalan süre uygulamalara başlanması için yeterli olmadığından uygulamalara Güz döneminde 15.10.2015 tarihinde başlanmıştır.

Uygulama yapılacak okullara uygulamaya başlamadan bir hafta önce gidilmiş ve ebeveynlere "Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu" (Ek-3), "Veli Onay Formu" (Ek-4) ile birlikte "Ebeveyn Tutum Ölçeği" gönderilmiştir. Gönüllü katılım formunu imzalayan ve "Ebeveyn Tutum Ölçeğini" dolduran ebeveynlerin çocukları ile ilgili olarak öğretmenlere "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" ve "Öğretmen Gönüllü Katılım Formu" (Ek-7) verilmiştir. "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ile ilgili uygulama sürecine yönelik gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulama

ortamı, araştırmacı tarafından ölçeğin yönergelerine uygun olarak hazırlanmıştır. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde A Anaokulunda bulunan 66-72 aylık iki sınıf, B Uygulama Anaokulunun 66-72 aylık olan tek sınıf, C Anaokulunun 66-72 ay olan tek sınıf, D Anaokulunun 66-72 aylık olan iki sınıf ve E Anaokulunun 66-72 aylık olan iki sınıf çocukları ile uygulamalar yapılmış ve 174 çocuğun 140'ına ulaşılmıştır. Uygulama için çocukların eğitime devam ettikleri kurumda sessiz ve uygulayıcı ile tek başına olabilecekleri bir mekan seçilmiş ve çocuklar teker teker performans ölçeklerinin uygulanacağı ortama getirilmiştir. Çocukların ölçeklerden sıkılmaması için her bir çocuğa önce “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ardından “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi Altıncı Versiyonu” araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır. Katılımcı grupların yapay bir ortamda olduğunu fark etmesi ve bazı tepkilerinin değişmesi Hawthorne etkisi olarak bilinir. Bu etkiyi ortadan kaldırmak için çocuklara sınıf içerisinde gidecekleri ortamda çok eğlenceli etkinlikler yapılacağı söylenmiş hatta sınıfa girdiğinde araştırmacı kendini “oyun öğretmeni” olarak tanıtmıştır. Ölçek uygulamalarına geçilmeden önce araştırmacı sınıfta çocuklarla birlikte vakit geçirmiş ve çocukların ilgisini çekecek oyunlar oynayarak onları ölçeklerin uygulanacağı sürece hazırlamıştır. Böylece çocuklar yapay bir uygulama ortamında olduklarının farkına varmamışlardır. Ölçekler performansa bağlı ölçekler olduğu için araştırmacı ile her bir çocuk birlikte 75-80 dakikaya yakın süre geçirmiştir. “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” için araştırmacı, gözlemlere dayanan notlar tutarak ölçeğin birinci bölümü olan Uygulayıcı Kodlama Sayfalarını doldurmuş ardından ölçeğin ikinci bölümü olan Uygulayıcı Değerlendirme Formunu çocuklar sınıfa bırakıldıktan hemen sonra doldurmuştur. Araştırmacı yaklaşık sekiz ay, haftanın üç günü her sabah altı-yedi saat uygulama sürecini yönetmiştir. Ölçme araçları bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın uygulaması için 174 çocuğa ulaşılmış olsa da ebeveynlerden izin ya da dönüt alınmadığı için 140 çocuğa ait veri, analizlere dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada istatistiksel hesaplamalar SPSS 21 programı ile yapılmıştır. Çocukların Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi'nden aldıkları puanlar bağımlı değişken, ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri bağımsız değişkenler, çocukların öz düzenleme becerileri aracı değişken olarak

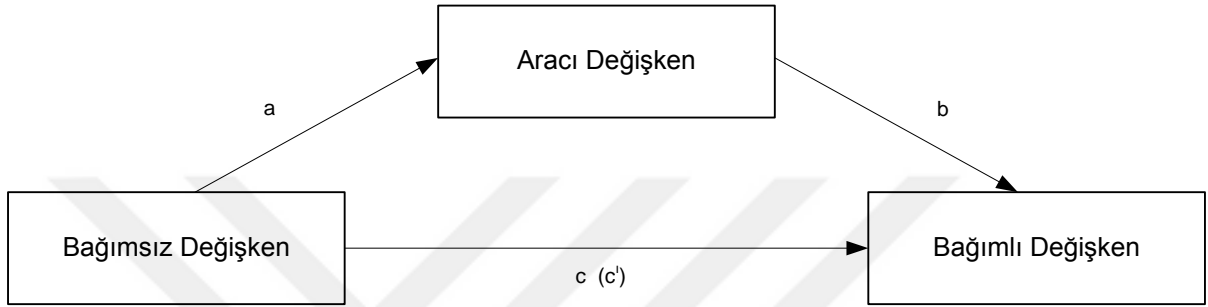
tanımlanmıştır. Araştırmada bağımlı değişkeni etkilediği düşünülen bağımsız değişkenlerin etkisini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Regresyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin ne kadarını açıkladığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2007; Saruhan ve Özdemirci, 2011).

Çoklu regresyon analizleri için temel varsayımlar incelenmiştir. Bu bağlamda regresyon analizine girecek tüm değişkenlerde kayıp veri olmadığı görülmüştür. Bir diğer varsayım ise bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğudur (Ek-12). Bu ilişki, korelasyon analizi ile sağlanmalıdır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığına karar vermek için öncelikle değişkenler arasındaki korelasyonlar incelemiştir. Regresyon analizinde ideal olan yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken ile yüksek ilişkiye sahip iken yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında ilişkisinin düşük olmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2015). Modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrudanlığa (collinearity) da bakılmıştır. Elde edilen tolerans ve VIF değerleri bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı olmadığını doğrulayan sonuçlar vermiştir (Tolerans > 0.2, VIF < 10). Yanı sıra çoklu regresyon modeli bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olmaması istenir. Durbin-Watson katsayısı otokorelasyonu test etmede kullanılır. Değer 0 ile 4 arasında değişir. 0'a yakın olan değerler aşırı pozitif korelasyonu, 4'e yakın değerler aşırı negatif korelasyonu, ikiye yakın olan değerler otokorelasyon olmadığını gösterir. Durbin-Watson değerinin 1,5 ile 2,5 arasında olması beklenir (Kalaycı, 2010). Bu araştırmada yapılan regresyon analizleri sonucunda bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmaması varsayımı sağlanmış ve ulaşılan değerler Bulgular ve Tartışma bölümünde verilmiştir.

Literatürde aracılık modelin test edilmesinde, yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon analizi gibi çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmaktadır (Burmaoğlu, Polat ve Meydan, 2013). Aracılık modeli, bağımlı değişkene ait dolaylı ve doğrudan etkileri ortaya koymayı amaçlayan bir istatistiksel modeldir. Özellikle davranış bilimlerinde, dolaylı etkileri de ortaya koyabilmesi nedeniyle çok kullanılan bir istatistiksel teknik halini almıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı

değişken üzerindeki en üst düzey etkisinin incelenmesinde kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Baron ve Kenny, 1986; Lacobucci, 2008; Akt. Koğar, 2015). Aracı etki sınamalarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmektedir:

Aracı (Mediator) Etki: Aracı değişken, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü ya da gücünü etkileyen değişkendir. Aracı değişkenin etkisini açıklayan aracılık modeli Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Aracı Değişken Modeli (Baron & Kenny, 1986)

Şekil 3.1’e bakıldığında, aracı değişkenin varlığından söz edebilmek için bağımsız değişkenin değişim düzeyi aracı değişkenin değişim düzeyini anlamlı bir şekilde açıklar (a yolu), aracı değişkenin değişim düzeyi bağımlı değişkenin değişim düzeyini anlamlı bir şekilde açıklar (b yolu); a ve b yolu kontrol edildiğinde c yolu anlamlı değilse ya da sifıra yakın ise aracı değişkenin tam aracı olduğunu, eğer c yolu sıfır değil ise aracı değişkenin kısmi aracı olduğunu göstermektedir (Baron ve Kenny, 1986).

Baron ve Kenny (1986), aracılık etkisinin varlığına işaret eden ve aracılığın ön görülmesi için bazı koşullar olduğunu belirlemişlerdir. Bu koşullar şunlardır:

- Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken olduğu iddia edilen değişken arasında da yine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken kontrol edildikten sonra (model içerisinde birlikte) aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.

- Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişki anlamlı düzeyde azalma olmalıdır (Koğar, 2015; Tabachnick & Fidell, 2015).

Eğer bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki aracı değişken denklemden sıfır olursa, aracı değişkenin mükemmel ve tam aracı etkiye sahip olduğu; eğer ilişki azalır ya da sıfır olmazsa aracı değişkenin kısmi aracı etkiye sahip olduğu söylenir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Bu yönergeden hareketle mevcut çalışmada aracılık etkisinin belirlenmesi için bağımsız ve bağımlı değişkenler arası standart çoklu regresyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon (Sıralı çoklu regresyon) bağımsız değişkenleri araştırma modeline grup grup sokarak her bir bağımsız değişken grubunun modele katkısını ayrı ayrı incelemeye imkan vermektedir. Bu tekniğin asıl kullanılma amacı ise kontrol değişkenlerinin model üzerindeki etkisinin analiz edilerek bu etkinin devre dışı bırakılmasına fırsat sunmasıdır. Bu seçenek, anlamlı bağımsız değişkenler üzerinden hareket etmek ve bağımsız değişkenleri önemliden az önemliye doğru sıralayarak birinci modele en önemliyi, sonraki yeni modellere ise bir sonraki önemli değişkeni dahil etmektedir (Saruhan ve Özdemirci, 2011). Hiyerarşik regresyonda, bağımsız değişkenler denkleme araştırmacı tarafından belirlenen sırada girilir. Her bir bağımsız değişken kendi giriş noktasında denkleme ne kadar katkı sağladığına göre değerlendirilir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Baron ve Kenny'nin (1986) belirttiği koşulların sağlandığı durumlarda aracılık etkisinin anlamlılığının sınanmasında "Sobel Testi" kullanılmıştır. Sobel Testi, Sobel (1982) tarafından önerilen ve yaygın olarak kullanılan dolaylı etki anlamlılık testidir. Sobel testi çoklu regresyon analizleri sonucunda bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki aracı değişkenin etkisinin 0,05 düzeyinde anlamlılık değeri verir. Anlamlılık testi olan Sobel, elde edilen z puanının ± 1.96 'dan büyük olması ve p değerinin 0,05'ten küçük olması durumunda çoklu regresyon analizleri sonucunda ulaşılan aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Kenny, 2016). Sobel testi, $b^2 s_a^2 + a^2 s_b^2$ formülü ile hesaplanmaktadır (b= diğer değişkenler sabit tutulduğunda aracı değişkenin bağımlı değişken ile arasındaki beta değeri, s_a = a'nın standart hata değeri, a=

bağımsız değişkenin aracı değişken ile arasındaki ilişkinin beta değeri, $s_b = b$ 'nin standart hata değeri).

Bu koşullara ilişkin analiz sonuçlarına, *Bulgular ve Tartışma* bölümünde yer verilmiştir.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, öz düzenlemeleri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ve her bir değişkenin alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgular ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir.

4.1. Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları, Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri ve Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların okula hazır bulunuşluklarının, çocukların öz düzenlemeleri, ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri ile ilişkileri çoklu regresyon analizi, hiyerarşik regresyon analizi ve Sobel testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce, çoklu regresyonun bağımlı değişkene ait doğrusallıklara bakılmış, bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olmaması varsayımları incelenmiştir. Önceden kurulan modelin, çoklu regresyon modeline uygun değerler arasında olduğu bulunmuştur ve bu bulgulara ait tablolar değerlendirilmiştir.

Çocukların öz düzenlemelerinin model içerisinde aracılık etkisinin belirlenmesinde Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği aracılık etki koşulları test edilmiştir. Baron ve Kenny (1986) araştırmada aracılık etkisinin varlığına işaret eden ve aracılığın kurgulanmasında bazı koşullar olduğunu belirlemişlerdir. Bu koşullar şu şekildedir:

- Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken olduğu iddia edilen değişken arasında da yine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken kontrol edildikten sonra (model içerisinde birlikte) aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde azalma olmalıdır (Koçar, 2015; Tabachnick & Fidell, 2015).

Bu koşullar doğrultusunda sırasıyla analizler yapılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Birinci alt probleme ilişkin olarak ebeveyn tutumlarının, çocuklarda görülen davranış problemlerinin, çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.1'de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Ebeveyn Tutumları ve Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standardize edilmemiş		Standartlaştırılmış Beta	t	p	Korelasyonlar		
	B	Std. Hata				Pearson	Kısmi	
Bağımlı Değişken: Okula Hazır Bulunuşluk	Sabit	50,61	9,26	5,47	0,00			
	Demokratik Tutum	0,07	0,11	0,06	0,68	0,50	-0,03	0,06
	Otoriter Tutum	0,07	0,15	0,04	0,45	0,66	0,04	0,04
	Aşırı Koruyucu Tutum	-0,27	0,13	-0,18	-2,14	0,03	-0,11	-0,18
	İzin Verici Tutum	0,13	0,13	0,09	1,02	0,31	0,11	0,09
	Davranış Problemleri	-0,44	0,10	-0,35	-4,26	0,00	-0,34	-0,34
F=4,620 p=0,001		R ² =0,15	Durbin-Watson=1,876					

Tablo 4.1'de kurulan regresyon modeli 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,620 p<0,05). Regresyon Analizi için bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması istenir. Durbin-Watson değerinin bir regresyon analizi için 1.5 ile 2.5 arasında olması gerekir ki bu modelde Durbin-Watson istatistiği 1,876 bulunmuş olup çoklu regresyon modeli için uygun değerler arasındadır. Bir başka deyişle, çoklu regresyon modeli için gerekli olan bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması varsayımı sağlanmıştır. Çocukların okula hazır bulunuşluklarının, anne baba tutumları ile birlikte çocuklarda görülen davranış problemleri değişkenleri, %15'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların okula hazır bulunuşluklarını, negatif yönlü etkileyen değişkenin davranış problemleri değişkeni olduğu gözlenmiştir (Beta Değeri=-0,35; p<0,05). Anne baba tutumlarından *aşırı koruyucu tutumun*, çocukların okula hazır bulunuşluklarını negatif yönde etkilediği görülmektedir (Beta Değeri=-0,18; p<0,05). Diğer değişkenlerin okula hazır bulunuşluk değişkenini etkileme gücü anlamlı bulunmamıştır.

Çocukların okula hazır bulunuşlukları ile bağımsız değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ayrıca incelenmiştir. Ebeveyn tutumlarından *aşırı koruyucu*

tutum hariç, çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ebeveyn tutumları arasında hesaplanan ilişkilerin sıfıra yakın olduğu görülmüştür. Modelde, anne baba tutumlarından aşırı koruyucu tutum ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında -0,18 olan negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En yüksek ilişki, çocukların okula hazır bulunuşlukları ile davranış problemleri arasında -0,34 olan negatif yönlü orta düzeyde anlamlı olan ilişkidir.

Kısmi korelasyon katsayıları ise bağımlı değişken olan çocukların okula hazır bulunuşlukları ile diğer bağımsız değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda hesaplanan ilişki katsayısıdır. Kısmi korelasyon katsayıları da incelendiğinde en yüksek ilişki yine çocukların okula hazır bulunuşlukları ile problem davranışlar arasında -0,34 olan negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir.

Araştırma bulgularına ilişkin olarak, aşırı koruyucu tutum benimseyen ebeveynlerin düşük düzeyde de olsa çocukların okula hazır bulunuşlukları ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları arttıkça, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin düştüğü söylenebilmektedir. Aşırı koruyucu ebeveynler ilgi/kabul ve kontrol düzeyleri yüksek ebeveynlerdir. Bu ebeveynlerin ev içerisinde çocuklarının özerkliğine sürekli müdahale etmeleri ve çocuklarını sürekli koruyup kollamalarının, bu çocukların okul ortamında kendi başlarına kaldıklarında kendilerini ifade etmede, öğretmen ve akranları ile etkileşimlerinin zayıf kalmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Johnson (2008) çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı, çocuğun özerkliğine saygı duyan aynı zamanda çocuklarına belli limitler koyabilen çocukları ile sıcak ve duyarlı bir etkileşim halinde olan anne babaların çocuklarının okula hazır bulunuşluk puanlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer olarak Hill (2001) ebeveyn davranışlarından anne duyarlılığı ve kabulü yüksek olanların çocuklarının erken okuma ve matematik becerileri bakımından daha başarılı olduğunu bulmuştur. Baker (2010) ve Puccioni (2015) ilgi ve kabul düzeyi yüksek olan kontrol düzeyleri ise makul seviyede olan ebeveynlerin çocuklarının okula hazır bulunuşluklarının yüksek çıktığını bulmuşlardır. Farklı olarak ise Matthews (2008) ilkokula geçişte ebeveyne ait inanışların ve davranışların ilkokulun ilk yılındaki çocuğun hazır bulunuşluğunu etkilemediğini sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Bono, Sy ve Kopp (2015) ebeveyn davranışlarını, çocukların sosyal becerilerinin ve davranış problemlerinin ön

belirleyicisi olarak model içerisinde ilişkili bulamamışlardır. Sutter'ın (2013) araştırması da çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile ebeveyn uygulamaları arasında herhangi bir ilişki bulamadığını göstermektedir. Bu bulgular, mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Birçok araştırma ebeveyn davranışları ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin önemli olduğunu vurgulasa da diğer yandan okula hazır bulunuşluğu etkileyebilecek aileye ait diğer demografik faktörlerin ya da psiko-sosyal faktörlerin incelenmesi çocuk davranışlarına olan etkilerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çocuklarda görülen davranış problemlerinin çocukların okula hazır bulunuşluğu ile olan orta düzeyde negatif yönlü ilişkisidir. Bir başka deyişle çocukların görülen davranış problemleri çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf içerisinde çocuğun öfkeli ya da karşıt davranışlar gibi problemleri göstermesi, hem çocuğun hem de akranlarının sınıf içi uyumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Davranış problemleri gösteren çocuk öğrenmenin gerçekleşebilmesi için konsantre olma fırsatını kaçıracağı gibi akranlarının da bu fırsattan mahrum kalmasına sebep olabilir. Ayrıca sosyal öğrenmenin sonucu olarak diğer çocuklar da kendi rahatsız edici davranışlarını edinebilirler. Alan yazında; Duncan (2014) okul öncesi davranış problemlerinin okula hazır bulunuşluk becerilerini olumsuz olarak etkilediğini; Pears, Kim ve Fisher (2012) okula hazır bulunuşlukları artan çocukların muhalif ve saldırgan davranış gösterme eğilimlerinin azaldığını belirtmişlerdir. Davranış problemi olan çocukların orta öğretim sürecine kadar davranış problemi gösterme eğilimleri (Bierman vd.,2009) göz önüne alındığında, çocuğun okula hazır olmasının yıkıcı ya da saldırgan-muhalif davranışlarına ket vurmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Booth & Crouter, 2008).

Tablo 4.1. incelendiğinde Baron ve Kenny (1986) aracılık testinin ilk koşulu olan **“Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.”** koşulunun kısmen sağladığı görülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenlemelerini etkileyip etkilemediği

çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Ebeveyn Tutumları ve Davranış Problemlerinin Çocukların Öz Düzenlemeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standardize edilmemiş		Standartlaştırılmış	t	p	Korelasyonlar		
	B	Std. Hata	Beta			Pearson	Kısmi	
Bağımlı Değişken: Öz Düzenleme	Sabit	25,42	8,33		3,05	0,00		
	Demokratik Tutum	0,06	0,10	0,06	0,66	0,51	-0,03	0,06
	Otoriter Tutum	0,31	0,13	0,20	2,31	0,02	0,20	0,20
	Aşırı Koruyucu Tutum	-0,09	0,12	-0,06	-0,74	0,46	0,00	-0,06
	İzin Verici Tutum	0,09	0,12	0,07	0,80	0,43	0,12	0,07
	Davranış Problemleri	-0,30	0,09	-0,27	-3,23	0,00	-0,28	-0,27

F=3,620 p=0,004 R²=0,12 Durbin-Watson=1,872

Tablo 4.2'ye bakıldığında kurulan regresyon modeli 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=3,620 p<0,05). Durbin Watson istatistiği 1,872 bulunmuş olup çoklu regresyon modeli için gerekli olan bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması varsayımı sağlanmıştır. Ebeveyn tutumlarından otoriter tutum ve çocuklarda görülen davranış problemleri, aracı değişken olan çocukların öz düzenlemelerindeki değişimin %12'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde davranış problemlerinin çocukların öz düzenleme davranışlarını, negatif yönlü etkilediği gözlenmiştir (Beta Değeri=-0,27; p<0,05). Ebeveyn tutumlarından *otoriter tutum* ise öz düzenlemeyi pozitif yönde etkileyen değişken olduğu gözlenmiştir (Beta Değeri=0,20; p<0,05). Diğer bağımsız değişkenlerin, aracı değişken olan çocukların öz düzenleme davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Çocukların öz düzenlemeleri ile ebeveyn tutumları arasında hesaplanan ilişkilerin sifıra yakın olduğu görülmüş, bir başka deyişle çocukların öz düzenleme davranışları ile ebeveyn tutumları arasında otoriter tutum hariç, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. En yüksek ilişki, çocukların öz düzenlemeleri ile problem davranışlar arasında görülen negatif yönlü -0,28 düzeyindeki anlamlı ilişkidir.

Kısmi korelasyon katsayıları ise aracı değişken olan çocukların öz düzenlemeleri ile diğer bağımsız değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda hesaplanan ilişki

katsayıdır. Kısmi korelasyon katsayıları da incelendiğinde en yüksek ilişkinin yine çocukların öz düzenlemeleri ile problem davranış arasında -0,27 olduğu Tablo 4.2'de görülmektedir.

Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumlarının ve çocuklarda görülen davranış problemlerinin karşılaştırıldığı analizler sonucunda, ebeveyn tutumlarından otoriter tutum, çocukların öz düzenlemeleri ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın ön görülen sonuçlarından farklı olarak otoriter tutumunun düşük düzeyde de olsa çocukların öz düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Karabulut Demir ve Şendil (2008) okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin tutumlarını belirledikleri çalışmalarında otoriter tutum ile aşırı koruyucu tutum arasında pozitif yönde ilişkiler bulmuşlardır. Bunun sebebi olarak da her iki ebeveynlik tarzının altında yatan talep ve kontrol boyutlarının yüksek olması ve bu ebeveynliklerde çocuğun bireysel kabul anlayışının düşük olması olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın analizleri sonucunda çıkan bu bulgunun sebebi, ebeveynlerin çocukların sürekli denetim ve gözetim altında olduklarında daha iyi eğitilebileceği anlayışının yatması olabilir. Türk kültüründe sevgi ve kontrol birbirinden bağımsız olarak kabul edilmemektedir. Batı kültüründe aşırı kontrol otoriter bir tutum olarak görülürken Türk kültüründe aşırı koruma ya da kontrol uygulamanın annelik rolü gibi algılamasından kaynaklı olabilir (Yavuzer, 2003; Kağıtçıbaşı, 2000). Farklı olarak Karreman, van Tuijl, van Aken ve Deković (2006) çalışmalarında 41 araştırmanın meta-analizini yapmışlardır. Olumsuz kontrol gösteren (güç kullanarak sınırlı aktiviteler, zorlayıcı hatta düşmanlık) ebeveynler ile öz düzenleyici davranışlar arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Fakat ebeveyn duyarlılığı, kabul düzeyi yüksek, duyarlı, sıcak, uyumlu davranışlar gösteren ebeveyn disiplin yöntemleri ile öz düzenleme becerileri arasında herhangi bir ilişki bulamamışlardır (Belsky vd., 2000; Kochanska & Aksan, 1995; Putnam vd, 2002; Shamir-Essakow vd, 2004; Smith & Walden, 2001). Noria, Borkowski ve Whitman'ın (2009) çocuklarda öz düzenlemenin ortaya çıkışında çocuğun uyumu, mizacı, ebeveynlik ve ebeveynliğe uyumun etkilerinin araştırıldığı boylamsal çalışmalarında ebeveynlik ile öz düzenleme arasında herhangi bir ilişki çıkmazken çocukların matematik ve okuma başarıları, sınıf uyumu ve öz düzenlemeleri arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgular, araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgusuna bakıldığında çevresel bir faktör olan ebeveyn tutumlarına nazaran, çocukların öz düzenleme kapasitelerinin çocuğun bireyselliğini içeren değişkenler ile daha ilgili olabileceği varsayabilir (Brophy & Dunn, 2002). Kiss, Fechete, Pop ve Susa (2014) çocuğun mizaç özellikleri ve ebeveyn etkileri arasındaki karmaşık etkileşimlerin hala anlaşılabilir olmadığını ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde bu iki yönlü etkinin öneminden bahsetmiştir. Dietz (2004) çocukların öz düzenlemeleri ile aile risk faktörleri arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Mevcut araştırma bulgusunun sebebi olarak, çocuklardaki öz düzenleme becerilerinden olan hazzı erteleme düzeyleri ebeveyne ait özelliklerden daha karmaşık bir şekilde çocukların bilişsel yeterlilikleri ya da duygulanım durumları gibi daha spesifik faktörlerine bağlı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular; çocukların öz düzenleme becerilerinin, çocuğun kendi sosyo-duygusal davranışlarından daha çok etkilendiği sonucuna götürmektedir.

Analizler sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu ise çocukların davranış problemleri ile öz düzenlemeleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunmasıdır. Benzer sonuçlara alan yazında da rastlanmıştır. Hughes, White, Sharpen ve Dunn (2000) anti sosyal davranış ve öfke gösteren çocukların düşük düzeyde yürütücü işlev becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Murray ve Kochanska (2002) çaba gerektiren kontrol düzeyleri düşük olan çocukların yüksek düzeyde problem davranış gösterdiğini saptamışlardır. Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple (2004) duyguyu düzenleme becerileri yüksek çocukların duygusal bir problemle başa çıkmada daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) çocukların kendi davranışlarını kontrol edemediğine inananların problem davranış ve depresyon yaşamaya daha meyilli olduklarını dile getirmişlerdir. Cabrera, Hofferth ve Hancock (2014) öz düzenlemenin dört – on yaş arası çocuklarda görülecek davranış problemlerinin ön belirleyicisi olduğunu; Drossos (2004) ise dürtü/önleyici kontrol becerilerinin dışa yönelim davranış problemleri ile önemli düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Farklı olarak Drossos (2004) yürütücü işlev becerilerinden dikkat kontrolü, çalışan bellek ve planlama ile dışa yönelim davranış problemleri arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Vale (2006) erken çocukluk dönemdeki çocukların davranışsal öz düzenlemeleri ve ahlaki davranışları ile ilgili yaptığı çalışmasında

kızgınlık/saldırganlık davranışı ile davranışsal öz düzenleme arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmişken beklenmedik bir şekilde araştırma sonucunda pozitif bir ilişki ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca korku duyan ya da endişeli olan çocukların davranışsal öz düzenlemeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonucu kızgınlık/saldırganlık yaşayan çocukların kendilerine yapılan sınırlamalara karşı son derece duyarlı olmaları bu sınırlamalardan kurtulmada davranışlarını düzenlemeye gitmelerine sebep olabileceği şekilde yorumlamıştır. Alan yazın çalışmaları ve mevcut araştırma bulguları, çocukların dürtüsel davranışlarını ve olumsuz tepkisel davranışlarını azaltarak duruma uygun tepkiyi vermesinde önemli becerilerin öz düzenleme becerileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle tepkilerini düzenlemede çocuklardan öz düzenleyici süreçleri başarıyla atlatanların aşırı tepkilere gerek duymadan (öfke, saldırganlık, sık sık ağlama gibi) çatışmaları çözebilecekleri düşünülmektedir.

Tablo 4.2 incelendiğinde Baron ve Kenny (1986) aracılık testinin ikinci koşulu olan **“bağımsız değişken ile aracı değişken arasında yine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcut olmalıdır.”** koşulunun kısmen sağladığı görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık testinin üçüncü ve dördüncü koşulları “Bağımsız değişken kontrol edildikten sonra (model içerisinde birlikte) aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.” ve “Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde azalma olmalıdır.” Bu koşullara ilişkin olarak tüm değişkenler hiyerarşik regresyon analizi ile modele dahil edilmiştir. Son olarak da Sobel Testi ile aracı etkinin anlamlılığı test edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerine ilişkin olarak çocuklarda görülen davranış problemlerinin, çocukların öz düzenlemeleri aracılığı ile okula hazır bulunuşluğu etkileyip etkilemediği hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okula Hazır Bulunuşluğa İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>Düzeltilmiş R²</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Durbin Watson</i>
1	0,34	0,12	0,11	17,96	0,00	
2	0,42	0,18	0,16	14,68	0,00	1,945

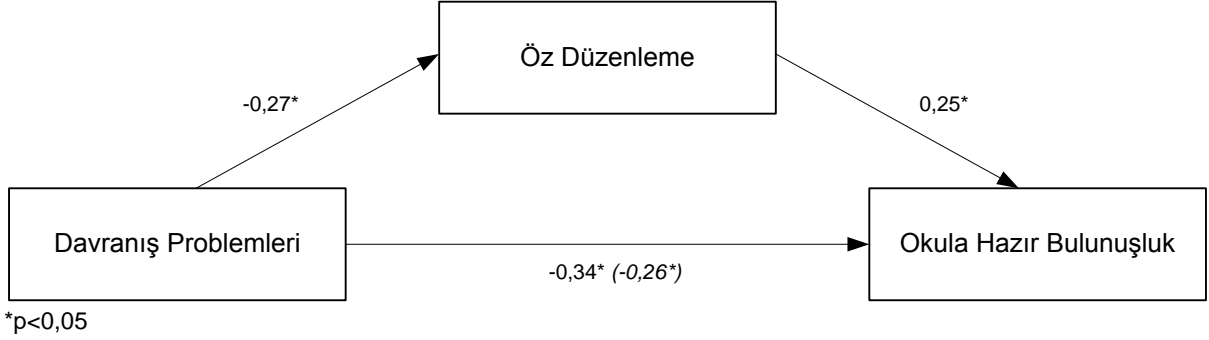
1. Bağımsız değişkenler: (Sabit), Davranış Problemleri
2. Bağımsız değişkenler: (Sabit), Davranış Problemleri, Öz Düzenleme
Bağımlı değişken: Okula Hazır Bulunuşluk

<i>Model</i>		<i>Standardize edilmemiş</i>		<i>Standartlaştırılmış</i>		<i>Korelasyonlar</i>			
		<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Pearson</i>	<i>Kısmi</i>	
Bağımlı Değişken: Okula Hazır Bulunuşluk	Model 1	Sabit	50,80	0,96		53,97	0,00		
		Davranış Problemleri	-0,43	0,10	-0,34	-4,18	0,00	-0,34	-0,34
Bağımlı Değişken: Okula Hazır Bulunuşluk	Model 2	Sabit	40,45	3,37		12,41	,000		
		Davranış Problemleri	-0,34	0,10	-0,26	-3,24	,001	-0,27	-0,26
		Öz Düzenleme	0,29	0,09	0,25	3,00	,002	0,26	0,25

Tablo 4.3'te sunulan Model 1 'e bakıldığında davranış problemlerinin okula hazır bulunuşluk ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir ($F=17,96$ $p<0.05$). Regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların okula hazır bulunuşluklarını, davranış problemlerinin negatif yönde etkilediği gözlenmiştir (Beta Değeri= -0,34; $p<0.05$). Davranış problemleri toplamda çocukların okula hazır bulunuşluğunun %12'sini açıklamaktadır.

Tablo 4.3'te sunulan Model 2 'ye bakıldığında aracılık testinin yapılabilmesi için üçüncü koşul olan "Bağımsız değişken kontrol edildikten sonra (model içerisinde birlikte) aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır." koşulunun sağlanıp sağlanmadığının incelendiği görülmektedir. Aracı değişken olan öz düzenleme becerileri modele eklendiğinde öz düzenleme ile bağımlı değişken olan okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişki $Beta=0,25$, $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Durbin-Watson istatistiği 1,945 bulunmuş olup çoklu regresyon modeli için uygun değerler arasındadır. Aracı değişken öz düzenleme, modele eklendiğinde davranış problemleri ile okul hazır bulunuşluk arasındaki ilişki $beta=-0,34$ iken $beta=-0,26$, $p<0,05$ düzeyinde gerilemiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda davranış problemleri öz düzenleme

aracılığı ile okula hazır bulunuşluğun varyansının %18'ini açıklamaktadır ($F=14,68$; $p<0,05$).



Şekil 4.1. Çocukların Öz Düzenlemelerinin, Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki Aracı Rolü

Şekil 4.1’de çocukların öz düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide aracı rolünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizleri sonuçları sunulmaktadır. Şekilde görüldüğü üzere çocuklarda görülen davranış problemlerinin okula hazır bulunuşlukları üzerindeki beta değeri -0,34’tür. Çocukların öz düzenlemeleri modele dahil edildiğinde beta değeri -0,34’den -0,26’a gerilemiştir. Baron ve Kenny (1986) aracılık testi için dördüncü koşul olan “**Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde azalma olmalıdır.**” koşulu sağlanmıştır.

Aracılık etkisinin anlamlılığı Sobel testi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öz Düzenlemenin Aracılık Etkisinin Anlamlılığı

Aracı Değişken	Sobel	
	Değer	p
Öz Düzenleme	-2,3230	0,02

Yapılan Sobel testi sonuçları, öz düzenlemenin davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğunu göstermektedir ($z=-2,3230$, $p<0,05$). Baron ve Kenny’e (1986) göre aracı değişken kontrol edildiğinde bağımsız değişken bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde açıklıyor ise kısmi aracılık durumunu göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, çocukların öz düzenleme becerilerinin, çocuklarda görülen davranış problemleri ve

okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide “kısmi aracılık etkisi” gösterdiği görülmektedir.

Yapılan model testi analizleri, çocuklarda görülen davranış problemlerinin öz düzenleme becerileri aracılığıyla çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Aracılık testi koşullarına bakıldığında ilk modelde ebeveyn tutumlarından aşırı koruyucu tutum ile okula hazır bulunuşluk arasında ikinci modelde ise ebeveyn tutumlarından otoriter tutum ile öz düzenleme arasında ilişki bulunmuştur. Ebeveyn tutumları, aracılık testi koşullarını sağlamadığından dolayı sonraki model analizlerine dahil edilmemiştir. Bu nedenle nihai modelin (Şekil 4.1) son halinde yer alan değişkenler arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. McClelland, Cameron vd. (2007) araştırmasında çocukların davranış düzenlemelerinin erken okuryazarlık, kelime ve matematik becerilerinin ön belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Welsh vd. (2010) çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula hazır bulunuşluklarının ilişkili olduğunu belirtmiştir. Adagideli (2013) okul öncesi dönemdeki çocukların matematik etkinliklerindeki üst biliş ve öz düzenleme becerileri ilişkilerini incelemiş ve öz düzenleme becerilerinin matematiksel problem çözme, ölçme, sınıflama ve örüntü oluşturma becerileri ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Benzer olarak Hughes vd. (2000) anti sosyal davranış ve öfke gösteren çocukların düşük düzeyde yürütücü işlev kontrolleri olduğunu bulmuştur. Alan yazın araştırmaları ile mevcut araştırma sonuçlarının uyum içerisinde olduğu gözlenmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına dayanarak; çocukların öz düzenleme gelişimlerinin başarılı olması ve davranış bozukluklarının olmaması, ileriki yaşamlarındaki akademik başarı ve kişilerarası ilişkilerinde uyum sağlayabilmelerinde kilit rol oynadığı söylenebilir.

Erken dönemde yetişkinler tarafından alınacak önlemlerin önemi yadsınamaz düzeydedir. Bu düşünceyi destekleyecek pek çok araştırma yapılmıştır. Pears, Kim ve Fisher (2012) çocukların sosyal ve öz düzenleme becerilerini arttırmayı amaçlayan bir programın etkililiğini sınımlamışlardır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ve okula hazır bulunuşlukları artarak muhalif ve saldırgan davranışlarının azaldığı görülmüştür. Webster- Stratton, Jamila Reid ve Stoolmiller (2008) araştırmalarında çocukların sosyal becerilerinin ve duygusal düzenlemelerinin artması sonucu davranış problemlerinde gerilemeler olduğunu gözlemlemişlerdir. Benzer olarak Duncan (2014) okula hazırlık ya da anaokuluna

hazırlıkta temel becerinin, sosyal-duygusal öz düzenleme becerileri olduğunu vurgulamış ve okul öncesi davranış problemlerinin çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir.

Erken dönemde kazanılan öz düzenleme becerileri çocukların okul başarısı için ihtiyaç duydukları becerilerin ön koşuludur. Öz düzenleme becerileri, akademik başarı ile olan yakın ilişkisinin yanı sıra çocukların diğerleriyle olan ilişkilerini de iletmesi ya da engellemesi anlamında önemli bir beceriler bütünüdür. Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014) yapısal eşitlik modeli aracılık analizi sonucunda, okul öncesi yıllardaki okuryazarlık ile öz düzenleme arasındaki ilişkide sosyal beceriler ve davranış problemlerinin aracı etki gösterdiği sonucuna varmışlardır. Graziano, Slavec vd. (2015) araştırmalarında klinik olarak dışa yönelim davranış problemleri olan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemelerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda davranış bozuklukları olan çocukların okulda başarılı olabilmeleri için öz düzenlemenin hem davranışsal hem de bilişsel boyutlarının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bierman vd. (2009) saldırgan davranışlar ile düşük düzeyde yürütücü işlev becerileri arasında ilişki olduğunu bulunmuştur. Alan yazında ulaşılan araştırma sonuçları ve mevcut araştırma bulguları; okul öncesi dönemde öz düzenlemenin bireylerin akademik başarılarında önemli bir unsur olabileceğini göstermektedir.

Bir diğer önemli araştırma bulgusu ise; ebeveyn tutumlarının öz düzenleme becerileri ve okula hazır bulunuşluk ile birlikte modele dahil edildiğinde beklenilenin aksine herhangi bir ilişki sonu göstermemiş olmasıdır. Alan yazın incelendiğinde ebeveyn tutumlarının çocukların öz düzenlemeleri (Keller, 2008; Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Von Suchodoletz, Trommsdorff & Heikamp, 2011; Choe, Olson & Sameroff, 2013) ve çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bono, 2003; Sutter, 2013; Razza & Raymond, 2013).

Yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde aileye ait demografik faktörlerin (sosyo-ekonomik düzey, eğitim durumu, okuryazarlık gibi) çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilişkili olduğu gösteren çalışmalar görülmektedir (Erkan, 2011; Erkan ve Kırca 2010; Üstün, Akman ve Uyanık, 2000). Bu araştırmalara bakıldığında ebeveyne ait diğer faktörlerin çocukların okula hazır bulunuşluğunda etkili olması ya da çocukların davranış problemlerinin dahil edildiği bir modelde

ebeveyne ait özelliklerden çok çocukların kendi bilişsel, duygusal ve sosyo-demografik faktörlerinin okula hazır bulunuşlukta daha etkili olması bu araştırma kapsamında ebeveynlerin tutumlarının modele dahil olmamasının sebepleri arasında sayılabilir. Ayrıca ebeveynler ile çocuk arasındaki doğrudan ilişkinin yanı sıra ailenin içinde bulunduğu ev atmosferi de çocukların okula hazır bulunuşluklarını ve öz düzenlemelerini etkilemektedir. Araştırmalar kaotik (kargaşa) ev ortamının çocukların davranış problemleriyle, çocukların dikkat odaklama becerileri ve sosyal ilişkilerinde zayıf olması ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Dumas, Nissley, Nordstrom, Smith, Prinz & Levine, 2005; Hardaway, Wilson, Shaw & Dishion, 2012). İlgili literatürdeki bulgular, ebeveynlere ait disiplin yöntemlerine göre ev ortamındaki kaosun, çocukların öz düzenlemeleri ve okula hazır bulunuşlukları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

McWayne, Owsianik, Green ve Fantuzzo (2008) ebeveynlik stillerinin Afro-Amerikan çocukların öğrenmeye yaklaşımlarında etkili olmadığını vurgulamıştır. Ebeveynlik araştırmaları, etnik gruplar ve kültürel anlamda spesifik yollardan değişkenlik göstermektedir. Bundan sonraki araştırmalarda sosyo-kültürel faktörlerin de araştırmalara eklenerek erken çocukluk davranışları ile ilgili çalışmalarda daha açıklayıcı etkilerin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunu oluşturan anne babalardan alınan bilgilere dayanarak yapılan ebeveynlik araştırmalarına kendilerini olduğundan farklı yansıtmaları ya da kendilerini ifade etmede yeterince gelişmemiş olmaları gibi sakıncalar da bulunmaktadır (Ramey, 2002; Akt. Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Bu sakıncaları ortadan kaldırmak için ev ziyaretleri, birebir etkileşimli görüşmeler ve gözlemler ile desteklemek gerekebilmektedir. Bu bulgular, çocuğun davranışlarına olan çeşitli etkilerin araştırılmasında ebeveynlik ve aile faktörlerinin incelenmesi ve kontrol edilebilmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

4.2. Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları, Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri Alt Boyutları ve Öz Düzenlemeleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, öz düzenleme ve okula hazır bulunuşluk (toplam puan) ölçeklerinin alt boyutları ele alındığında yukarıda ulaşılan aracılık etkisi, alt boyutlar bazında sınırlanmıştır. Çocuklarda

görülen davranış problemleri kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma alt boyutları, çocukların öz düzenlemelerinin dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları ile yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Beşinci alt probleme ilişkin olarak ebeveyn tutumlarının, çocuklarda görülen kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı, aşırı hareketli/dikkatsiz davranış problemlerinin, çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.5'te özetlenmiştir.

Tablo 4.5. Ebeveyn Tutumları ve Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standardize edilmemiş		Standartlaştırılmış		t	p	Korelasyonlar	
	B	Std. Hata	Beta				Pearson	Kısmi
Sabit	49,90	9,21			5,42	0,00		
Demokratik Tutum	0,06	0,11	0,05		0,60	0,55	-0,03	0,05
Otoriter Tutum	0,02	0,15	0,02		0,18	0,86	0,04	0,02
Aşırı Koruyucu Tutum	-0,22	0,13	-0,15		-1,68	0,10	-0,11	-0,14
İzin Verici Tutum	0,16	0,13	0,10		1,24	0,22	0,11	0,11
Kavgacı/Saldırgan Olma	-0,30	0,26	-0,13		-1,16	0,25	-0,24	-0,10
Endişeli/Ağlamaklı Olma	-0,90	0,26	-0,30		-3,54	0,00	-0,35	-0,29
Aşırı Hareketli/Dikkatsiz Olma	-0,19	0,44	-0,05		-0,43	0,67	-0,19	-0,14

F=3,913 p=0,001 R²=0,17 Durbin-Watson=1,943

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere kurulan regresyon modeli 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=3,913 p<0,05). Durbin-Watson değerinin bir regresyon analizi için 1.5 ile 2.5 arasında olması gerekir ki bu modelde Durbin-Watson istatistiği 1,943 bulunmuş olup çoklu regresyon modeli için uygun değerler arasındadır. Bir başka deyişle, çoklu regresyon modeli için gerekli olan bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması varsayımı sağlanmıştır. Ebeveyn tutumları ile birlikte çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları çocukların okula hazır bulunuşluklarının %17'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların okula hazır bulunuşluklarını, endişeli/ağlamaklı olma alt boyutunun negatif yönlü etkilediği gözlenmiştir (Beta

Değeri=-0,30;p<0.05). Diğer değişkenlerin okula hazır bulunuşluğu etkileme gücü anlamlı bulunmamıştır.

Çocukların okula hazır bulunuşlukları ile bağımsız değişkenlerin alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ayrıca incelenmiştir. Çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ebeveyn tutumları arasında hesaplanan ilişkilerin sıfıra yakın olduğu, bir başka deyişle çocukların okula hazır bulunuşlukları ile anne baba tutumları arasında bir ilişki olmadığı yönünde yorumlanabilir. En yüksek ilişkinin çocukların okula hazır bulunuşlukları ile endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu arasında -0,35 olan negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir.

Kısmi korelasyon katsayıları ise bağımlı değişken olan çocukların okula hazır bulunuşlukları ile diğer bağımsız değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda hesaplanan ilişki katsayısıdır. Kısmi korelasyon katsayıları da incelendiğinde en yüksek ilişkinin yine çocukların okula hazır bulunuşlukları ile endişeli/ağlamaklı olma arasında -0,29 olan negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir.

Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal problemler yaşayan çocukların okul başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Duygusal iyi oluş ve akademik başarı karşılıklı etkileşim halinde olup okula hazır olmayan çocukların ilkökula geçişte genellikle olumsuz duygu durumlar yaşadığı görülmektedir (Raver, 2002). Olumsuz duygularını kontrol edemeyen, kaygıya düşen çocukların okula hazır olmadıkları, ilgili alan yazında görülmektedir (McClelland, Morrison & Holmes, 2000). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak endişeli/ağlamaklı olan çocukların okula hazır bulunuşluklarının negatif yönde etkilendiğini söylenebilir.

Tablo 4.5 incelendiğinde Baron ve Kenny (1986) aracılık testinin ilk koşulu olan **“Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.”** koşulunun kısmen sağladığı görülmektedir.

4.2.2. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Çocuklarda görülen kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı, aşırı hareketli/dikkatsiz davranış problemlerinin, çocukların öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duyguyu etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 4.6’da ve Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Dikkat/ Dürtü Kontrolü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standardize edilmemiş		Standartlaştırılmış	t	p	Korelasyonlar		
	B	Std. Hata	Beta			Pearson	Kısmi	
Bağımlı Değişken: Dikkat/Dürtü Kontrolü	Sabit	25,27	0,62		41,07	0,00		
	Kavgacı/Saldırgan Olma	-0,12	0,16	-0,08	-0,75	0,46	-0,23	-0,06
	Endişeli/Ağlamaklı Olma	-0,32	0,16	-0,17	-1,98	0,05	-0,23	-0,17
	Aşırı Hareketli/Dikkatsiz Olma	-0,36	0,27	-0,15	-1,32	0,19	-0,25	-0,11
F=4,679 p=0,04		R ² =0,10		Durbin-Watson=2,076				

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere kurulan regresyon modeli 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=4,679 p<0,05). Durbin Watson istatistiği 2,076 bulunmuş olup çoklu regresyon modeli için gerekli olan bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması varsayımı sağlanmıştır. Çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışının %10’unu açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışlarını, negatif yönlü etkileyen değişkenin endişeli/ağlamaklı olma değişkeni olduğu gözlenmiştir (Beta Değeri=-0,17 p<0.05). Diğer bağımsız değişkenlerin, çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek ilişkinin çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışları ile endişeli/ağlamaklı olma arasında -0,23 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkidir. Kısmi korelasyon katsayıları ise bağımlı değişken olan çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışları ile diğer bağımsız değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda hesaplanan ilişki katsayısıdır. Kısmi korelasyon katsayıları da incelendiğinde en yüksek ilişkinin yine çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışları ile endişeli/ağlamaklı olma arasında -0,17 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çocukların dikkat/dürtü kontrolü ile endişeli/ağlamaklı olma davranışı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı, dikkat/dürtü kontrol düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Alan yazında dikkat/dürtü kontrolü, etkin, alışılmış, tepkili

davranışları engelleyebilme ve yerine çevreye, duruma uygun uyumlu davranışları gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Diamond, 2006). Dikkati odaklayabilme ve kaydırabilme, dürtüsel davranışlarını engelleyebilme becerileri, çocukların sosyal ve akademik becerilerinde başarılı olabilmesinde en önemli noktalardan bir tanesi olarak görülmektedir. Araştırmalar, çocukların anksiyete (kaygı) durumlarının artmasında dikkatlerini odaklayabilmede sorunlar yaşadığını göstermektedir. Eisenberg vd. (2001) içe yönelim davranış problemleri olan okul öncesi dönem çocuklarının düşük düzeyde dikkat ve dürtü kontrolü gösterdiğini belirtmektedir. Dennis, Brotman, Huang ve Gouley (2007) içe yönelim davranış problemlerinin dört yaş çocuklarının çaba gerektiren kontrol becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Mevcut araştırma kapsamında kavgacı/saldırgan ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışları ile çocukların dikkat/dürtü kontrol becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. DEHB, okul öncesi dönemden çok çocukların ilkokula geçtikten ve okuma yazma öğretimine başladıktan sonra daha belirgin bir şekilde kendini göstermeye başlamaktadır. Çoğunlukla DEHB tanısı ilkokula geçişten sonra konulmaktadır. Okul öncesi dönemde veya daha küçük yaşlarda ebeveynlerle olan etkileşimlere yönelik DEHB tanı değerlendirmeleri çok sayıda bulunmamaktadır (Berger, 2011). Ayrıca otuz yılı aşkın süredir yapılan DEHB araştırmaları, bu çocukların yetişkinler ve akranlarıyla çatışmalar yaşadığını, akranları tarafından reddedildiğini ve arkadaşlık anlamında zayıf kaldıklarını göstermektedir. Sosyal anlamda bu çocukların saldırgan, rahatsız edici, dürtüsel, çok konuşan ve agresif tavırlar ile karakterize edildiği göz önüne alınırsa bu çocukların aynı zamanda kaygılı ve depresif oldukları, duygusal ve dürtüsel kontrollerini düzenleyemedikleri görülmektedir (Berger, 2011). Bu sebeple, DEHB beraberinde hareketlilik ve dürtüsellik davranışını da getirdiği için ve aşırı hareketliliğinin, akranları ve öğretmenleri tarafından bir rahatsızlık olarak algılanması zor olduğu için bu araştırmada öğretmenlerin gözlemlerine dayanan davranış problemleri ölçütleri bağlamında öğretmenler bu iki davranış problemi arasındaki farkı tam anlamıyla ayırt edememiş olabilirler. Bu nedenle diğer risk faktörlerinin (öğretmen-çocuk etkileşimi, akran reddi vb.) incelenmesinin çocukların dışa dönük davranış problemleri ile öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi tahmin etmede daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Çocuklarda görülen davranış problemlerinin, çocukların öz düzenlemelerinden olumlu duygu alt boyutunu etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir ve sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Çocuklarda Görülen Davranış Problemlerinin Çocukların Olumlu Duygu Davranışı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Model	Standardize edilmemiş		Standartlaştırılmış	t	p	Korelasyonlar	
		B	Std. Hata	Beta			Pearson	Kısmi
Bağımlı Değişken: Olumlu Duygu	Sabit	10,66	0,54		19,67	0,00		
	Kavgacı/Saldırgan Olma	0,15	0,14	0,12	1,07	0,29	0,01	0,10
	Endişeli/Ağlamaklı Olma	-0,43	0,14	-0,26	-3,03	0,00	-0,25	-0,25
	Aşırı Hareketli/Dikkatsiz Olma	-0,15	0,24	-0,07	-0,62	0,54	-0,05	-0,05
F=3,314 p=0,022		R ² =0,7		Durbin-Watson=1,988				

Tablo 4.7’de kurulan regresyon modeli 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=3,314 p<0,05). Durbin Watson istatistiği 1,988 bulunmuş olup çoklu regresyon modeli için gerekli olan bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması varsayımı sağlanmıştır. Çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları çocukların olumlu duygularının %7’sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların olumlu duygularını, negatif yönlü etkileyen endişeli/ağlamaklı olma değişkeni olduğu gözlenmiştir (Beta Değeri=-0,26, p<0.01). Diğer bağımsız değişkenlerin, çocukların olumlu duyguları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Çocukların olumlu duyguları ile en yüksek ilişkinin çocukların davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu arasında -0,25 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkidir. Kısmi korelasyon katsayıları da incelendiğinde en yüksek ilişkinin yine çocukların olumlu duyguları ile endişeli davranış arasında -0,25 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkidir.

Yukarıdaki araştırma bulgusu çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışlarının arttıkça öz düzenlemenin bir boyutu olan olumlu duygu ya da duygu düzenlemenin olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Eisenberg vd. (2000) ilkökul çağındaki çocukların dikkat, davranış düzenleme ve olumsuz duygu durumlarından kaynaklanan dışa dönük problem davranışlarını belirledikleri çalışmalarında bireysel farklılıklardan kaynaklanan olumsuz duygu durumlarının çocukların

davranışsal ve duygusal düzenlemeleri ile davranış problemleri arasında aracı rol oynadığını belirlemiştir. McCoy ve Raver (2011) çocuklarda düşük düzeyde duygu düzenlemenin, içe dönük davranış problemlerinin görülmesinde yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan duygu düzenleme, çocukların okul öncesi yıllarda kazanması gereken önemli gelişimsel süreçlerden bir tanesidir (Cole, Michel & Teti, 1994). Bu beceriler, çocukların gerilimli ya da hayal kırıklarına uğradıkları durumlarda duygularını gizleyebilme ya da olumsuz duyguyu azaltabilme gibi tepkileri düzenlemeye yarayan becerilerdir. Liebermann, Giesbrecht ve Müller (2007) çocukların duygusal düzenlemeleri ile yürütücü süreçleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer olarak Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart (2007) araştırmalarında çocukların duygusal düzenlemelerini ile yürütücü işlevlerini ve çaba gerektiren kontrollerini incelemişler ve araştırma sonucunda çocukların yürütücü işlevleri ve duygusal düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca sosyal ilişkilere yönelik durumlarda dikkate yönelik kontrolün önemli olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın araştırmaları ve mevcut araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, öz düzenlemenin duyguyu düzenleme becerilerinin çocuğun sosyal ortama uygun davranışı göstermesini sağlayacağı ve öğretmen ya da akranlarıyla yaşayabileceği çatışmaları da en aza indirgeyeceği düşünülmektedir.

Tablo 4.6 ve Tablo 4.7 incelendiğinde Baron ve Kenny (1986) aracılık testinin ikinci koşulu olan **“bağımsız değişken ile aracı değişken arasında yine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcut olmalıdır.”** koşulunun kısmen sağlandığı görülmektedir.

4.2.3. Yedinci ve Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık testinin üçüncü ve son koşulları “Bağımsız değişken kontrol edildikten sonra (model içerisinde birlikte) aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.” ve “Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde azalma olmalıdır.” Bu koşullara ilişkin olarak tüm değişkenler hiyerarşik regresyon analizi ile modele dahil edilmiştir. Son olarak da Sobel Testi ile aracı etkinin anlamlılığı test edilmiştir.

Araştırmanın yedinci ve sekizinci alt problemlerine ilişkin olarak çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışlarının çocukların öz düzenlemelerinden dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu ile birlikte çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiş, analiz çıktıları Tablo 4.8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.8. Çocukların Endişeli Davranışlarının, Çocukların Öz Düzenlemeleri ile Çocukların Okula Hazır Bulunuşlukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	p	Durbin Watson
1	0,35	0,13	0,12	19,741	0,00	
2	0,50	0,25	0,23	14,907	0,00	2,102

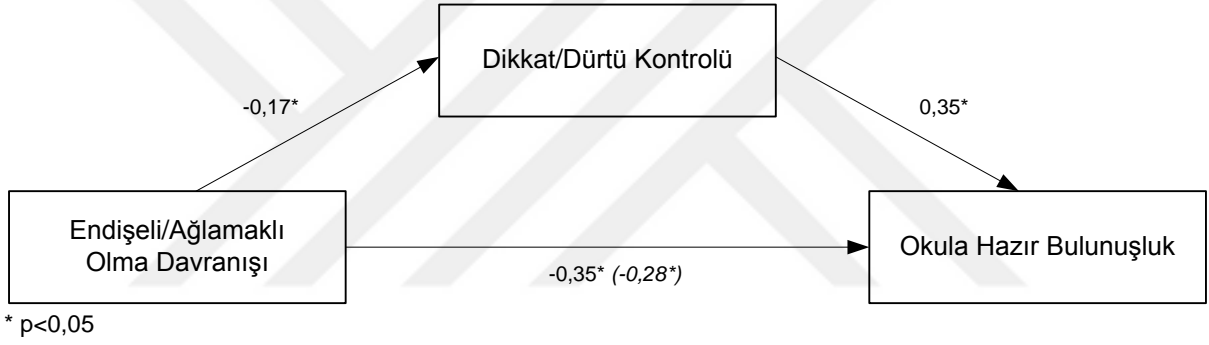
1. Bağımsız değişkenler: (Sabit), Endişeli Davranış Alt Boyut
2. Bağımsız değişkenler: (Sabit), Endişeli Davranış Alt Boyut, Dikkat/Dürtü Alt boyut, Olumlu Duygu Alt boyut
Bağımlı değişken: Okula Hazır Bulunuşluk

Model	Standardize edilmemiş B	Standardize edilmiş Std. Hata	Standartlaştırılmış Beta	t	p	Korelasyonlar		
						Pearson	Kısmi	
Model 1	Sabit	50,04	0,87	57,93	0,00			
	Endişeli/Ağlamaklı Olma	-1,08	0,24	-0,35	-4,44	0,00	-0,35	-0,35
Model 2	Sabit	37,29	3,35	11,57	0,00			
	Endişeli/Ağlamaklı Olma	-0,88	0,24	-0,28	-3,60	0,00	-0,35	-0,30
	Dikkat/Dürtü Kontrolü	0,59	0,13	0,36	4,64	0,00	0,42	0,37
	Olumlu Duygu Alt Boyut	-0,12	0,14	-0,63	-0,81	0,41	0,07	0,07

Tablo 4.8’de sunulan Model 1’e bakıldığında davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma davranışının okula hazır bulunuşluk değişkeni ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (F=19,741 p<0.05). Endişeli/ağlamaklı olma davranışı alt boyutu, okula hazırlık bulunuşluğun %13’ünü açıklamaktadır.

Tablo 4.8’de verilen Model 2’ye bakıldığında Baron ve Kenny’nin (1986) aracılık testinin yapılabilmesi için üçüncü koşul olan “Bağımsız değişken kontrol edildikten sonra (model içerisinde birlikte) aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.” koşulunun sağlanıp sağlanmadığının incelendiği görülmektedir. Aracı değişken olan öz düzenlemenin dikkat/dürtü alt boyutu modele eklendiğinde endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu ile bağımlı

değişken olan okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişki $Beta=-0,28$; $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Durbin-Watson istatistiği 2,102 bulunmuş olup çoklu regresyon modeli için uygun değerler arasındadır. Bir başka deyişle, çoklu regresyon modeli için gerekli olan bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması varsayımı sağlanmıştır. Regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların okula hazır bulunuşluklarını, pozitif yönlü etkileyen dikkat/dürtü kontrolü değişkeni olduğu gözlenmiştir (Beta Değeri=0,36; $p<0,05$). Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile dikkat/dürtü kontrolü davranışı birlikte okula hazır bulunuşluğun %25'ini açıklamaktadır ($F=14,907$; $p<0,05$). Olumlu duygu alt boyutunun okula hazır bulunuşluğu etkileme gücü anlamlı bulunamamıştır.



Şekil 4.2. Çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolünün, Endişeli/Ağlamaklı Olma Davranışı ve Okula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki Aracı Rolü

Şekil 4.2'de çocukların öz düzenlemelerinden dikkat/dürtü davranışı, endişeli/ağlamaklı olma davranışı ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkideki aracı rolünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizleri sonuçları görülmektedir. Şekilde görüldüğü üzere endişeli/ağlamaklı olma davranışının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki beta değeri -0,35'tir. Çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışı modele dahil edildiğinde beta değeri -0,35'den -0,28'e gerilemiştir. Aracılık testi için dördüncü koşul olan "Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde azalma olmalıdır." koşulu sağlanmıştır.

Aracılık etkisinin anlamlılığı Sobel testi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Dikkat/Dürtü Kontrolünün Aracılık Etkisinin Anlamlılığı

Aracı Değişken	Sobel	
	Değer	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	-2,3590	0,018

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere yapılan Sobel testi analizi sonucuna göre çocukların dikkat/dürtü becerilerinin, endişeli/ağlamaklı olma davranışı ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu bulunmuştur ($z=-2,3590$, $p<0,05$). Baron ve Kenny’e (1986) göre aracı değişken kontrol edildiğinde bağımsız değişken bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde açıklıyor ise kısmi aracılık durumunu göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların dikkat/dürtü kontrolü, endişeli/ağlamaklı olma davranışı ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide “*kısmi aracılık etkisi*” olduğunu göstermektedir.

Çocukların davranış problemlerinin okula hazır bulunuşluğa etkisinde öz düzenleme becerilerinin aracı etkisinin sınındığı analizler sonucunda çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilişkili olduğu görülmüş modele çocukların öz düzenleme becerileri eklendiğinde ise öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrolü boyutunun bu ilişkide kısmi aracılık etkisi gösterdiği bulunmuştur. Öz düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluğu ile ilişkili olduğu alan yazında birçok araştırma ile kanıtlanmıştır (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; Blair & Razza, 2007; Smith, Borkowski & Whitman, 2008; Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009; Welsh, Nix, Blair, Bierman & Nelson, 2010). Bu araştırmaların yanı sıra Eisenberg, Valiente ve Eggum (2010) çalışmalarında çaba gerektiren kontrollerin çocukların okula hazır bulunuşluğunda ve okul başarılarında öncü olduğunu kanıtlayacak araştırmaları derlemişler ve bir model sunmuşlardır. Çocukların akranları ve öğretmenleri ile ilişkisinin, çaba gerektiren kontroller ve akademik yeterlik arasındaki aracılık rolünü modellemişlerdir. Teorik ve bazı deneysel çalışmalar bu modeli desteklemiştir. Blair (2002) güçlü olumsuz duygusal tepkilerin (kızgınlık ya da endişe) çocukların okul ortamında görevlerini devam ettirebilmeleri ve dikkatlerini sürdürebilmeleri için gerekli olan düzenleme becerilerini engellediğini belirtmiştir. Sonuç olarak çocukların öğrenme becerileri ne kadar iyi olursa olsun çocukların davranışlarını, dikkat ve duygularını düzenlemelerinin de önemli olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Çocuklardan daha

çabuk öfkelenen ya da kaygılananların, duygusal tepkilerini etkili bir şekilde düzenleyebilen çocuklara göre okul işlerini yaparken daha zor konsantre olması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). Benzer olarak Akawi (2011) 3-4 yaş gruplarındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri ve matematik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bierman vd. (2008) araştırmalarında, yürütücü işlev becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluklarını ve sosyal-duygusal yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini görmüşlerdir. Campbell ve von Stauffenberg (2008) okula geçişte davranışsal uyumun gelişmesinde öz düzenleyici becerilerin önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Barriga, Doran, Newell, Morrison, Barbetti ve Robbins (2002) gençlerin içe dönük davranış problemleri ile okul başarısızlığı arasındaki ilişkide dikkat problemlerinin aracı etkisini ortaya koymuşlardır. Alan yazındaki bu araştırmalar ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Çocuklar; dikkat kontrolü sağlama, dürtüsel tepkilerini engelleyebilme, hazzı erteleyebilme, akranlarıyla işbirliği yapabilme ve amaca yönelik davranışları gerçekleştirebilmede öz düzenleme becerilerini kullanmaktadırlar. Eğer okul öncesi eğitime geçişte ya da ilkokula geçişte çocuklar bu becerilerini geliştirmede başarısız olurlarsa ve davranış problemlerini yüksek düzeylerde gösterirlerse sonraki dönemlerde, psikolojik rahatsızlıklar, anti sosyal davranışlar ve hatta madde kullanımına varacak davranım bozuklukları için risk grubunda olmaktadır (Bierman, Nix & Makin-Byrd, 2008). Bu çocuklar sadece davranış problemleri anlamında risk grubunda değil, aynı zamanda akademik başarısızlıklar için de risk grubundadırlar. Bu sebeple, bu çocuklar için erken tanı önemli olup, geç kalınmadan önleyici ya da müdahale edici programlara çocukları dahil etmenin sonraki dönemlerde yaşayabilecekleri sorunları en aza indireceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, davranış problemlerinin erken dönemde belirlenmesi için işlevsel davranış değerlendirme yolları kullanılabilir. Belirli çevresel faktörlerin davranış problemlerine sebep olduğu bilinmektedir. Bu değişkenler ya da faktörler değerlendirme yoluyla tanımlanabilir ve bu faktörleri irdelemek problem davranışı düzenli bir şekilde azaltabilir ya da toplum yanlısı bir şekilde davranışın gelişimi desteklenebilir (Austin & Sciarra, 2013). Davranış bozukluğuna sahip olan çocuğun değerlendirilmesi için öğretmenler yardımcı olacaktır. İşlevsel davranış değerlendirme; öğretmen gözetimi ve hedef davranışın kaydedilmesi yöntemi ile

yapabileceği gibi akran ve aile üyeleri yoluyla da dolaylı olarak yapılabilir. Uyumsuz davranışın altında yatan amacı değerlendirmek hedef davranışına sebep olan olayları kaydetmek davranış değişikliklerini sağlamada etkili bir yol olabileceği düşünülebilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında davranış problemleri ile öz düzenleme becerileri arasında çıkan ilişkinin daha iyi anlaşılması için araştırma daha spesifik olarak incelenmiş ancak kavgacı/saldırgan, aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışları ile çocukların öz düzenlemelerinden olumlu duygu ve dikkat/dürtü kontrolü arasındaki herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, okula hazır bulunuşluk ile daha ilişkili olan dikkat/dürtü kontrolünün bu yaşlarda görülen dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğundan daha önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı saldırgan ve DEHB'e göre dikkat/dürtü kontrol düzeyleri ile daha anlamlı bulunmuştur. Benzer olarak Lemery, Essex ve Smider (2002) de çocukların endişeli ve korku dolu olması ile düşük düzeyde dikkati odaklama ve önleyici kontrol becerilerinin ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Murray ve Kochanska (2002) çaba gerektiren kontrol düzeylerinin çocukların içe yönelim davranış problemleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çocukların içe yönelim davranış problemlerine ilişkin alan yazında az rastlanan araştırmalara, mevcut araştırma sonuçlarının desteklediği düşünülmektedir.

Genel olarak alan yazın incelendiğinde, çocukların içe yönelim davranış problemlerinden çok dışa yönelim davranış problemlerini ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Hardaway, Wilson, Shaw ve Dishion (2012) aile faktörleri ve çocuklarda görülen dışa yönelim davranış problemleri arasında öz düzenleme becerilerinin aracı etkisini inceledikleri araştırmalarında zayıf önleyici kontrol becerilerinin dışa dönük davranış problemlerinin artmasında belirleyici rolde olduğunu ortaya koymuşlardır. White, Jarrett ve Ollendick (2013) çocuklarda tepkisel saldırganlığın zayıf davranışsal düzenleme ve üst biliş ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Graziano vd. (2015) ve Pears vd. (2015) dışa yönelim davranış problemleri olan çocukların akademik performansları ile öz düzenlemeleri arasında yüksek bir ilişki bulmuşken; Dennis, vd. (2007) çocukların dışa yönelim davranış problemleri ile yürütücü işlev becerileri arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Mevcut araştırma sonucu ve alan yazın araştırmaları sonucu ile iki alternatif

çıkarm yapılabılır. Birincisi dışa yönelim davranış problemlerinin yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi ilkokula geçişten sonraki dönemde daha çok önem kazanmakta olabilir. Çünkü ilkokul dönemi, çocuğun daha formal eğitime geçtiği, oyun etkinliklerinden çok sınıfta sırasında oturması beklenen, söz almadan konuşamayan, okuma- yazma etkinlikleri gibi sabırla çalışması gereken bir dönem olduğundan dışa yönelim davranışlarının sınıf içerisindeki olumsuz etkileri daha fazla görülmektedir. Bu nedenle ilkokul döneminde yürütücü işlev becerileri ile dışa yönelim davranışları arasındaki ilişkilinin araştırılması etkili olacaktır. Bir diğer ıkarm ise; okul öncesinden ilkokula geçişte çocukların dışarıdan görülen ve çevresine hatta kendisine rahatsızlık veren davranış problemlerinden çok, çocukların endişeli, kaygılı olmasına sebep olabilecek çevresel stres faktörlerine odaklanılmasının gerekliliğidir.

Araştırma sonuçları gösteriyor ki; çocukların öz düzenleme gelişimine odaklanma fikri birçok yaklaşımı beraberinde getirmektedir. Mevcut araştırma ile davranış düzenleme ve altında yatan bilişsel bileşenlerin okula hazır bulunuşluk ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla, duygusal düzenleme ile karşılaştırıldığında çocukların davranış ve dikkat düzenlemelerinin okula hazır bulunuşlukları için daha belirleyici bir beceri olduğu söylenebilir. z düzenleme becerilerinin temel bilişsel mekanizmalarına odaklanmak; özellikle yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin okul öncesi dönemde desteklenmesi, ilkokula geçişte çocukların akademik becerilerinin gelişimi ve ilerlemesi için ön koşul görevini üstlendiği görülmektedir. Bu sonucun sebebi, davranışsal düzenleme becerileri ve akademik görevler arasındaki ilişkiyi yönlendirmek için duygusal tepki ve davranışın düzenlenmesinin öğrenilmesinde davranışsal düzenlemenin dikkat ve dürtüsel boyutlarının öneminden kaynaklanıyor olabilir. Davranış bozuklukları, çocukların uyumlu bir şekilde okula katılıma izin vermemekte olup beraberinde okulda başarısızlık anlamında önemli düzeyde risk taşımalarına sebep olmaktadır. Erken dönemde okul başarısı, çocukların yönergeleri hatırlama, bağımsız bir şekilde çalışma gibi ileriki akademik ve sosyal işlevsellikleriyle ilişkili olan davranışları düzenleme becerileri üzerine kurulmuştur (McClelland vd., 2007).

Çocukların dikkat ve davranış düzenleme becerilerini desteklemek için aileye, okullara ve eğitim programlarına kısacası sosyal çevresine birçok sorumluluk düşmektedir. Yetişkinler, ocukların bu becerilerinin gelişimini onlara rutinler

kurarak, sosyal davranışlarda model olarak ve onlarla yaratıcı, destekleyici ve güvenilir ilişkiler geliştirerek sağlayabilirler. Ayrıca yaratıcı oyun ve sosyal ilişkileri destekleyecek aktivitelere odaklanarak, stresle nasıl başa çıkacağını öğretmek, zamanla da yetişkin denetimini azaltarak kendi eylemlerini yönlendirebilmeleri için fırsatlar sağlamak onların becerileri gelişimleri için çok önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içerisinde çocukların sosyal beceri gelişimlerini destekleyerek, buna yönelik sınıf yönetimi stratejileri belirleyerek çocukların bireysel ilgi ve becerilerini desteklemelidirler. Ayrıca çocukların problem davranışlarını önleme yollarını kullanarak ve ihtiyaç duyduğunda ise etkili müdahale stratejileri (pozitif davranış desteği ve akran aracılığıyla öğretim gibi) belirleyerek çocukların gelişimlerini destekleyebilirler. Öğretmenler okul öncesi eğitim sınıflarında duygusal yeteneğin gelişmesi için duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme için sıcak, olumlu ve özenli çevre düzenleyebilir ve uygun yollarla duygularını ifade etmeleri için öğrenciye yardımcı olabilirler. Çocuklardan öz motivasyonu yüksek olanlar, sınıf kurallarına uyabilir, bir problem üzerinde endişeli ya da kızgınlık duymadan çalışabilir ayrıca öğretmen ve akranlarıyla birlikte çalışabilme konusunda çok başarılı olabilmektedirler (Bono & Bizri, 2014). Alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırma ile çocuklardaki içe dönük davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olmanın çocukların dikkat/dürtü kontrol düzeylerini bir başka deyişle önleyici kontrol ve çaba gerektiren kontrol düzeylerini içeren yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğu ve bu becerilerin okula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda böylesine spesifik bulguların yer aldığı bir modelin ortaya çıkışı, gelecekteki psikopatoloji araştırmalarına ışık tutacak ön belirleyici kanıtlar sunmaktadır. Öngörülen modelin sınanması ve doğrulanmasının sonucu olarak, okul öncesi dönemde görülecek problem davranışlar ve çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin net bir şekilde anlaşılması risk grubundaki çocuklara uygun değerlendirme, önleyici ve müdahale edici stratejilerin belirlenmesine yardım edeceği düşünülmektedir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlanmasına dayalı sonuçlar ile araştırmaya ve uygulama yönelik geliştirilen bazı öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın problem ve alt problemlerinin analizlerinden elde edilen sonuçlar sırasıyla maddeler halinde verilmiştir.

Ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, öz düzenleme ve okula hazır bulunuşlukları toplam puanlar üzerinden sınılandığında, öz düzenlemenin aracılık etkisinin belirlenmesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ebeveyn tutumlarından aşırı koruyucu tutum ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Çocukların okula hazır bulunuşlukları ile davranış problemleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyn tutumlarından demokratik, otoriter ve izin verici tutum ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.
- Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenlemelerini etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş, çocukların öz düzenleme davranışlarını, negatif yönlü etkileyenin davranış problemleri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ebeveyn tutumlarından otoriter tutumun öz düzenlemeyi pozitif yönde etkileyen tutum olduğu görülmüştür. Ebeveyn tutumlarından aşırı koruyucu tutum, demokratik tutum ve izin verici tutum ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Çocuklarda görülen davranış problemlerinin, çocukların öz düzenlemeleri aracılığı ile okula hazır bulunuşluğunu etkileyip etkilemediği hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Davranış problemlerinin okula hazır bulunuşluk değişkeni ile anlamlı bir ilişki verdiği, regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların okula hazır bulunuşluklarını, negatif yönlü etkileyenin çocuklardaki davranış problemleri olduğu gözlenmiştir. Aracı

değişken öz düzenleme, modele eklendiğinde davranış problemleri ile okul hazır bulunuşluk arasındaki ilişki gerilemiştir. Bunun sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin davranış problemleri ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında aracı rol oynadığı bulunmuştur. Aracılık etkisinin anlamlılığı için yapılan Sobel testi analiz sonuçları çocukların öz düzenlemelerinin, çocuklarda görülen davranış problemleri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide “kısmi aracılık etkisi” olduğunu göstermiştir.

Ebeveyn tutumlarının, çocuklarda görülen davranış problemlerinin, öz düzenleme becerilerinin alt boyutları ve çocukların okula hazır bulunuşlukları ele alındığında yukarıda belirtilen aracılık etkisi alt boyutlar bazında sınanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş, çocukların okula hazır bulunuşlukları ile davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma davranışı arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyn tutumlarının ve çocuklarda görülen davranış problemlerinden kavgacı/saldırgan olma, aşırı hareketli/dikkatsiz olma değişkenlerinin okula hazır bulunuşluğu etkileme gücü anlamlı bulunamamıştır.
- Çocuklarda görülen davranış problemlerinin, çocukların öz düzenlemelerinden dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunu etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışlarını, negatif yönlü etkileyen endişeli/ağlamaklı olma davranışı olduğu gözlenmiştir. Kavgacı/saldırgan olma, aşırı hareketli/dikkatsiz olma bağımsız değişkenlerinin, çocukların dikkat/dürtü kontrolü davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.
- Çocuklarda görülen davranış problemlerinin, çocukların öz düzenlemelerinden olumlu duygu alt boyutunu etkileyip etkilemediği çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve çocukların olumlu duygularını, negatif yönlü etkileyen endişeli/ağlamaklı olma davranışı olduğu gözlenmiştir. Kavgacı/saldırgan olma, aşırı hareketli/dikkatsiz olma bağımsız

değişkenlerin, çocukların olumlu duygu düzenlemeleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

- Çoklu regresyon analizleri sonucunda çocukların endişeli davranışlarının çocukların öz düzenlemelerinden dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu ile birlikte çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma davranışı, okula hazır bulunuşluk ile anlamlı bir ilişki verdiği, regresyon katsayıları incelendiğinde çocukların okula hazır bulunuşluklarını, negatif yönlü etkileyen davranış probleminin endişeli/ağlamaklı olma davranışı olduğu gözlenmiştir. Aracı değişken öz düzenlemenin dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu, modele eklendiğinde davranış problemleri ile okul hazır bulunuşluk arasındaki ilişki gerilemiştir. Çocukların öz düzenlemelerinden olumlu duygu alt boyutunun, okula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi anlamlı bulunamamıştır. Bunun sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrolünün çocuklarda görülen davranış problemlerin endişeli/ağlamaklı olma ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında aracı rol oynadığı bulunmuştur. Aracılık etkisinin anlamlılığı için yapılan Sobel testi analiz sonuçları çocukların öz düzenlemelerinden dikkat/dürtü kontrol düzeyleri, çocuklarda görülen endişeli/ağlamaklı olma ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide “kısmi aracılık etkisi” olduğunu göstermiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda daha sonraki araştırmalar ve alanda yapılabilecek uygulamalar açısından aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Çocukların dürtü/dikkat kontrolü becerileri ile çocukların okula hazır bulunuşluğu arasında tahmin edilebilir bir şekilde ilişkili olduğu görüşü bu araştırma ile desteklenmiştir. Yapılacak ek araştırmalar ile çocukların duygu ve dikkat/dürtü düzenleme mekanizmaları içinde bireysel farklılıklara, akran ve öğretmen ilişkilerinin etkisi gibi faktörlerinde katkılarına ihtiyaç duyulmakta ve bu faktörlerin çocukların davranış bozuklukları ile etkileşimlerine bakılarak sosyal etkiler araştırılabilir.

1. Ulaşılan yurt içi alan araştırmalarında aracılık etkilerinin test edildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aracılık etkilerinin test edildiği bu çalışmada kullanılan aracı değişken olan öz düzenleme becerileri, erken çocukluk dönemi ile ilgili yurt içi araştırmalarda farklı modellemeler ile test edilebilir.
2. Bu araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için kullanılan Okul ncesi z Düzenleme leği ile nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yöntem gereği nicel veriler kullanılmıştır. z düzenlemenin değerlendirilmesinde ölçekten elde edilen nitel veriler de kullanılarak araştırma sonuçları desteklenebilir ve çocukların öz düzenlemelerine ilişkin daha detaylı verilere ulaşılabilir.
3. Okul ncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri, okula hazır bulunuşlukları ve davranış problemleri farklı örneklem ve farklı yaş gruplarıyla çalışılabilir.
4. Yurt içi araştırmalar incelendiğinde öz düzenleme becerilerine yönelik daha çok araştırmaya ve kanıt temelli bilgiye ihtiyaç olduğu görülmüştür. Böylece elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocukların erken dönem becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıda olan erken müdahale programlarının sayısı arttırılabilir.
5. Bu araştırma kapsamında ebeveyne ait faktörlerden sadece ebeveyn tutumları dahil edilmiştir. Ebeveynlere ait farklı faktörlerin çocukların okula hazır bulunuşluklarına ve öz düzenleme becerilerine olan etkileri sınanabilir.
6. Aileye ait risk faktörlerine ilişkin olarak kişilerin kendilerinden alınan bilgilerin yanı sıra doğal ev ortamları gözlemlenebilir ve yapılandırılmış etkileşimli görüşmeler ile yapılacak araştırmalarla daha kapsamlı ve detaylı sonuçlar elde edilebilir.
7. Araştırma kapsamına çocukların davranış problemlerine sebep olabilecek faktörler dahil edilmemiştir. Çocuklarda davranış problemlerine sebep olabilecek çevresel ve fiziksel faktörler de eklenerek araştırmalar daha kapsamlı hale getirilebilir.
8. Araştırmanın modeli çocuğun ve anne babanın cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu gibi demografik faktörleri test etmek için tasarlanmamıştır. Gelecek

araştırmalarda demografik değişkenlerin de etkilerinin değerlendirilmesinin araştırma konusuna katkı sağlayabilir.

9. Çocuk davranış problemlerini içeren bu modelin, normal gelişim gösteren çocuklardan uzaklaşılarak, sadece davranış problemi gösterdiği tespit edilen çocuklar üzerinde tekrarlanmasının daha çözüme yönelik sonuçlar göstereceği düşünülmektedir. Böylece ocukların sorun geliştirmesinde öz düzenlemenin farklı rollerini değerlendiren çalışmalar ile nedensel ilişkiler de açıklığa kavuşturulabilir.
10. Mevcut araştırmada çocukların ilkokula geçişteki okula hazır bulunuşlukları incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda okul öncesi eğitime geçişte ve ilkokula geçişte çocukların hazır bulunuşlukları incelenerek çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyen faktörler boylamsal olarak gözlenebilir.
11. Araştırmada ocukların öz düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşlukları arasında aracı etkisi belirlenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda farklı risk ve koruyucu faktörler aracı değişken olarak belirlenip, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi güçlendiren ya da zayıflatan daha farklı faktörler ortaya koyulabilir.
12. Bu araştırmaya dahil edilmeyen fakat çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilediği düşünülen ğretmen-ocuk etkileşimleri, ocuk-ocuk etkileşimleri, anne-baba-ocuk etkileşimlerinin değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik neriler

İlgili alan yazın ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda alana katkı sağlayacağı düşünülen uygulamalara ilişkin öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırmada ocukların davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin kısmi aracılık etkisi doğrulanmıştır ve çocuklardaki davranış problemlerinin hem öz düzenleme becerilerini hem de okula hazır bulunuşluklarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar çocuklardaki davranış problemlerinin belirlenmesinin ve iyileştirme yolları aranmasının önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu bulgusu doğrultusunda anne babalarda davranış sorunları hakkında bilgilendirilerek davranış problemlerinin ortaya

- çıkmasına sebep olabilecek ve sonuçlarının neleri doğurabileceğine ilişkin bilinç oluşturulması hedeflenebilir. Okullarda anne baba eğitimleri ile anne-baba-çocuk ilişkilerini kuvvetlendirecek ve davranış problemlerini önleme ve müdahale çalışmalarını içeren etkinlikler planlanabilir.
2. Çocukların davranış problemleri ileriki dönemlerde iyileştirilmediği takdirde kalıcı davranış bozukluklarına ve anti sosyal kişilik bozukluklarına sebep olduğu bilinmektedir. Bu nedenle erken tanı ve iyileştirme yolları bu anlamda önemlidir. Ailelerin çocukları sürekli gözlememesi, çocukların duygu, düşünce ve davranışlarındaki farklılıkları iyi değerlendirilmeleri ve gerektiğinde bir uzmana danışma, aileler ve öğretmenlerine bu konuda rehberlik edecek uzmanlar ile birebir görüşmeler yapmaları sağlanabilir.
 3. Araştırma sonucunda çocuklarda görülen davranış problemlerinin, okula hazır bulunuşluklarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda, davranış bozukluğu gösteren çocukların tespiti ve bu davranışların çocukların ileriki yaşantılarında akademik ve sosyal becerilerinin etkilenmemesi için önleyici ve müdahaleye dönük sosyal ve eğitsel yöntemlerin uygulanabilmesi için alan uygulayıcılarına hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanabilir.
 4. Yurt dışı alan yazın, çocukların öz düzenlemeleri ve okula hazır bulunuşlukları ile ilgili erken müdahale programlarının (KITS, CSRP, No Child Left Behind Act, Head Start REDI) uygulandığını göstermektedir. Bu alanda erken müdahale programlarının uzmanlar tarafından geliştirilerek uygulamaya konması çocukların ilkokula başlamadan önce bu becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayabilir.
 5. Sonuçlar doğrultusunda öz düzenleme becerilerinin okula hazır bulunuşluk ile ilişkisi görülmektedir. Hali hazırda Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı alan uygulayıcılarına farklı becerileri desteklemek için günlük plan ve uygulamalara izin vermektedir. Öğretmenler, öz düzenleme becerilerinin önemi konusunda bilgilendirilerek öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müfredat ve sınıf ortamları düzenlenmesi ve çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkililiğinin araştırılması bu anlamda önemlidir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F.H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and self-regulatory abilities in mathematics activities*. Unpublished Master's Thesis. University of Boğaziçi, İstanbul.
- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children*. Unpublished Doctoral Dissertation. University at Albany.
- Alexander, K.L., Entwistle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Alisinanoğlu F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2000). *DSM-IV-TR "Cilt 1" Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Ankay, A. (1992). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Anthony, K. (2013). *Self-regulation development in early childhood: The role of language skills and pre-kindergarten learning behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation. Vanderbilt University.
- Arsal, Z. (2010). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152),1-12.
- Aşıcı, M. (2013). Okul öncesinde dil ve okuryazarlık eğitimi. A. Oktay (Ed.). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*.(ss. 38-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Austin, V.L. & Sciarra, D.T. (2013). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (M. Özekes, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development*, 23(6), 833-854.
- Baker, C.E. (2010). *Family and sociodemographic predictors of school readiness in Hispanic kindergarteners*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Virginia.
- Bakırcıoğlu, R. (2007). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. (Geliştirilmiş 2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York, NY: The Guilford Press.

- Barkley, R. A. (2001). The inattentive type of ADHD as a distinct disorder: What remains to be done. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(4), 489-493.
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S.R., Morrison, E.M., Barbetti, V. & Robbins, B.D. (2002). Relationship between problem behaviors and academic achievement in adolescents: the unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 233-240.
- Barroso-Flannery, A. (2006). *School Readiness: Child behaviors and characteristics endorsed by parents and teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. California School of Professional Psychology Alliant International University.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.
- Bayraktar, V., ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 411-424.
- Behar, L., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10(5), 601
- Berger, A. (2011). *Self-Regulation, brain, cognition and development*. American Psychological Association: Washington, DC.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.
- Bernstein, G. A., Borchardt, C. M., & Perwien, A. R. (1996). Anxiety disorders in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1110-1119.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(03), 821-843.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Bierman, K., Nix, R., & Makin-Byrd, K. (2008). Using family-focused interventions to promote child behavioral readiness for school. A. Booth & AC Crouter (Eds.), *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school*, (pp.283-298). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bilgin Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa.
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S., & Thorsdóttir, F. (2015). The role of behavioral self-regulation in learning to read: A 2-year longitudinal study of Icelandic preschool children. *Early Education and Development*, 26(5-6), 807-828.
- Blair, C. & Ursache, A. (2011). A Bidirectional Model of Executive Functions and Self-Regulation . In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 300-320).The Guilford Press: NY.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-126.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(03), 899-911.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C., Zelazo, P. D., & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 561-571.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas.
- Bono, K. E. (2003). *Self-Regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament*. Unpublished Doctoral Dissertation. Claremont Graduate University.
- Bono, K. E., & Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care*, 184(5), 658-670.
- Bono, K. E., Sy, S. R., & Kopp, C. B. (2015). School readiness among low-income black children: family characteristics, parenting, and social support. *Early Child Development and Care*, 1-17.
- Booth, A., & Crouter A.C. (Eds.). (2008). *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions to school*. New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Botvinick, M. M., Braver, T. S., Barch, D. M., Carter, C. S., & Cohen, J. D. (2001). Conflict monitoring and cognitive control. *Psychological Review*, 108(3), 624-652.
- Bronson, M. B. (2000a). *Self-Regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bronson, M. B. (2000b). Recognizing and Supporting the Development of Self- Regulation in Young Children. *Research Review. Young Children*, 32-37.

- Brophy, M., & Dunn, J. (2002). What did mummy say? Dyadic interactions between young "hard to manage" children and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 103-112.
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293.
- Burmaoğlu, S., Polat, M., ve Meydan, C. H. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişkisel analiz yöntemleri ve Türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 13-26.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabrera, N. J., Hofferth, S. L., & Hancock, G. (2014). Family structure, maternal employment, and change in children's externalizing problem behaviour: Differences by age and self-regulation. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(2), 136-158.
- Calkins, S. D. & Leekers, E.M. (2011). Early Attachment Processes and Development of Emotional Self- Regulation. In Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Eds.) *Handbook of Self- Regulation: Research, Theory and Applications*. (pp. 355-373). Newyork: The Guilford Press.
- Campbell, S. & von Stauffenberg, C. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in School Readiness*. (pp. 225-258). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(03), 467-488.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind, *Child Development*, 72, 1032-1053.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40(6), 1105-1122.
- Chansky, T. E. (2004). *Çocuklarda Endişe: Çocuğunuz korku, kaygı ve fobilerinden kurtarmanın güçlü, pratik ve etkin yolları*. İstanbul: Kuraldışı.
- Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25(02), 437-453.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation*, (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.

- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi okul öncesi dönem*. Ankara: Nobel Yayın.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society For Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.
- Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. In J. G. Borkowski, S. Ramey, & M. Bristol-Powers, (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-emotional development* (pp. 75-98). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne baba çocuk iletişimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne- Baba Eğitimi*, (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83-90.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC Digest*, 12(02), 333-1386.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 70-82.
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 442-454.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9(4), 633-652.
- Di Santo, A. (2006). *School readiness: perceptions of early childhood educators, parents, and preschool children*. Unpublished Doctorial Dissertation. University of Toronto.
- Diamond, A. (2005). Attention-deficit disorder (attention-deficit/hyperactivity disorder without hyperactivity): A neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Development and Psychopathology*, 17, 807-825.
- Diamond, A. (2006). Developmental time course in human infants and infant monkeys, and the neural bases of, inhibitory control in reaching. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 608, 637-676.

- Dietz, L. J. (2004). *Associations between family risk factors and toddlers' behavior problems and self-regulation*. Unpublished Doctorial Dissertation. University of Pittsburgh.
- Dinç, B. (2013). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Ed). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları (2. Baskı)*.(ss.90-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 1244-1257.
- Drossos, N.T. (2004). *Executive function and externalizing behavior problems in preschool children*. Unpublished Doctorial Dissertation. The Graduate College of The Illinois Institute Of Technology.
- Dumas, J. E., Nissley, J., Nordstrom, A., Smith, E. P., Prinz, R. J., & Levine, D. W. (2005). Home chaos: Sociodemographic, parenting, interactional, and child correlates. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 93-104.
- Duncan, N. L. (2014). *Kindergarten readiness expectations and challenging behaviors in preschool children: Is there a connection?* Unpublished Doctorial Dissertation. College of Saint Elizabeth.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne- baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: role of parenting and children's self-regulation. *Developmental psychology*, 43(5), 1187-1201.
- Eisenberg, N. (2012). Temperamental effortful control (self-regulation). *Encyclopedia on early childhood development*. [çevrim-içi: <http://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation>, Erişim Tarihi: 09.09.2016].
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In Eisenberg, N. (Ed.), Damon, W. (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology: 5th Edition, Vol 3. Socialization, Personality, and Social Development*.(pp. 71-78). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. J., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S. H. & Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112–1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality And Social Psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Jones, S., Poulin, R. & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's

externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 1367-1382.

- Eisenberg, N., Smith, C.L. & Spinrad, T.L. (2011). Effortful Control: relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. (pp. 263-299). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
- Erbay, F. (2013). Dikkat toplama ve okuma olgunluğu değişkenlerinin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 422-429.
- Ergül, C. (2010). Sık rastlanan yetersizlikler. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 280-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. F. Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40,186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73, 1238–1248.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63(1), 116-128.
- Fazlıoğlu, Y. (2013). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan (Ed.). *Öğretmenlik alan bilgisi, okul öncesi öğretmenliği*. (ss.735-763) Ankara: Alan Bilgisi Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3. Edition)*. London: Sage.
- Gimpel, G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children*. New York: The Guilford Press.
- Graziano, P. A., Slavec, J., Hart, K., Garcia, A., & Pelham Jr, W. E. (2014). Improving school readiness in preschoolers with behavior problems: Results from a summer treatment program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(4), 555-569.

- Graziano, P. A., Slavec, J., Ros, R., Garb, L., Hart, K., & Garcia, A. (2015). Self-regulation assessment among preschoolers with externalizing behavior problems. *Psychological Assessment, 27*(4), 1337.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395-413.
- Gunzenhauser, C., & von Suchodoletz, A. (2015). Boys might catch up, family influences continue: Influences on behavioral self-regulation in children from an affluent region in Germany before school entry. *Early Education and Development, 26*(6), 645-662.
- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hale, R. (2008). *Baumrind's parental styles and their relationship to the parent devemental theory*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pace University.
- Hardaway, C. R., Wilson, M. N., Shaw, D. S., & Dishion, T. J. (2012). Family functioning and externalizing behaviour among low-income children: Self-regulation as a mediator. *Infant and Child Development, 21*(1), 67-84.
- Harvard University, Center on the Developing Child. (2016). Executive Function & Self-Regulation.[çevrim-ici:<http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/> , Erişim Tarihi: 19.08.2016].
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they related to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology, 93* (4), 686-697.
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*, 191-223.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: hard-to-manage preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 169-179.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*(6), 465-480.
- İnal, G. (2013). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Ed). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları (2. Baskı)*,(ss. 68-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, K. (2008). *The role of parent self-efficacy and parenting behaviors on school readiness outcomes*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Carolina.
- Johnson, N., & McMahon, C. (2008). Preschoolers' sleep behaviour: associations with parental hardness, sleep-related cognitions and bedtime interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(7), 765-773.

- Jones, S. M., Bub, K. L., & Raver, C. C. (2013). Unpacking the black box of the Chicago school readiness project intervention: The mediating roles of teacher–child relationship quality and self-regulation. *Early Education & Development*, 24(7), 1043-1064.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). Reconsidering children's early development and learning toward common views and vocabulary: National Education Goals Panel. DIANE Publishing.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kalkan, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*, (ss.246-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, H. G. E., ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikolojik Yazıları*, 11(21),15-25.
- Karakaya, İ (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561-579.
- Keller, J. (2008). On the development of regulatory focus: The role of parenting styles. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 354-364.
- Kenny, D. (2016). Mediating Role. [çevrim-içi: <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>. Erişim tarihi: 13.06.2016]
- Kiss, M., Fehete, G., Pop, M., & Susa, G. (2014). Early childhood self-regulation in context: Parental and familial environmental influences. *Cognition, Brain, Behavior*, 18, 55-85.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74(6), 1587-1618.

- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koğar, H. (2015). PISA 2012 matematik okuryazarlığını etkileyen faktörlerin aracılık modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), 45-55.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (2001). Self-regulation in childhood. N. Eisenberg (Section Ed.), Smelser, N.J., & Baltes, P.B. (Eds.), *International Encyclopedia of social and behavioral sciences*. (pp. 13862-13866) Vol. 20, Oxford: Elsevier Science Ltd.
- LaBillois, J. M., & Lagacé-Séguin, D. G. (2009). Does a good fit matter? Exploring teaching styles, emotion regulation, and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care*, 179(3), 303-315.
- Lagace-Seguin, D. (2001). *Fostering emotional and social wellbeing: Examining the correlates of maternal emotional styles in early childhood*. Unpublished Doctoral Dissertation. Carleton University.
- Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867-882.
- Lewit, E.M., & Baker, L.S. (1995). Child Indicators: School readiness. The Future of Children: *Critical Issues for Children and Youths*, 5 (2), 128-138.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22(4), 511-529.
- Love, J.M., Logue, M.E., Trudeau, J.V., & Thayer, K. (1992). Transitions to kindergarten in American schools. *Portsmouth, NH: Department of Education*. [çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344693.pdf>, Erişim Tarihi: 02.10.2014].
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 398-406.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Hetherington, E.M. (Ed.), Mussen, P.H. (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 4. Socialization, Personality, and Social Development*, (pp.1-101). New York: Wiley.
- Mash, E. C. & Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal Child Psychology*. Belmont: Wadsworth
- Matthews, E. (2008). *Investigating the association of parental influence and children's school readiness and early academic achievement: An analysis using early childhood longitudinal study-kindergarten (ECLS-K)*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Temple University Graduate Board.
- McCabe, L.A., Rebello-Britto, P., Hernandez, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). Games children play: Observing young children's self-regulation across laboratory, home,

and school settings. In R. DelCarmen-Wiggins & A. Carter (Eds.). *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (pp. 491–521). New York, NY: Oxford University Press.

- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology* 43, 947-959.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Ed.) & W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of lifespan human development*. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
[Çevrim-içi:
<http://people.oregonstate.edu/~mcclellm/ms/McClelland,%20Ponitz,%20Messersmith,%20Tominey%20SR%20Handbook%20ch.pdf> Erişim Tarihi: 16.05.2016].
- McCoy, D. C., & Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among Head Start families. *Social Development*, 20(4), 741-761.
- McWayne, C. M., Owsianik, M., Green, L. E., & Fantuzzo, J. W. (2008). Parenting behaviors and preschool children's social and emotional skills: A question of the consequential validity of traditional parenting constructs for low-income African Americans. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 173-192.
- Menzies, H. M., & Lane, K. L. (2011). Using self-regulation strategies and functional assessment-based interventions to provide academic and behavioral support to students at risk within three-tiered models of prevention. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(4), 181-191.
- Miech, R., Essex, M. J., & Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education*, 74 (2), 102-120.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, [Çevrim-içi:
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html Erişim tarihi: 28.07.2016]
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 687-696.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.

- Morrison, F.J, Ponitz, C.C. & McClelland (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In M. Posner (Series Ed.) & S. Calkins & M. Bell (Vol. Eds.), *The Developing human brain: Development at the intersection of emotion and cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association [Çevrim-içi: <http://people.oregonstate.edu/~mcclellm/ms/Morrison,%20Ponitz,%20McClelland%20in%20press.pdf> Erişim tarihi: 23.08.2016].
- Morrison, F.J., & Cooney, R.R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple pathways to early literacy. In Borkowski, J.G., Ramey, S.L., & Bristol-Power, M.(Eds.) *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*. (pp. 141-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Murray, K. T. & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (5), 503–514.
- Noria, C. W., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (2009). Parental influences on self-regulation and achievement in children with adolescent mothers. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(6), 722-745.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2013). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (ss. 24-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Orçan, M. (2012). Sosyal Gelişim. M. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (ss. 129-181). Ankara: Maya Akademi.
- Öztürk, M. (1997). Çocukluk çağı ruhsal sorunları ve bozuklukları. M. O. Öztürk (Ed.). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (7. Baskı). (ss. 421- 452). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2010). Anne- baba olmak ve anne- babaların çocuk yetiştirme tutumları. T. Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi*.(ss.35-48) Ankara: Pegem Akademi.
- Pears, K. C., Healey, C. V., Fisher, P. A., Braun, D., Gill, C., Conte, H. M., Newman, J., & Ticer, S. (2014). Immediate effects of a program to promote school readiness in low-income children: results of a pilot study. *Education & Treatment of Children*, 37(3), 431-460.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2361-2366.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222-232.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-13.

- Polat, Ö. (2013). Okul öncesi eğitim programlarında ilköğretime hazırlık. A. Oktay (Ed.). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. (ss. 64-84). Ankara: Pegem Akademi.
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers' self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. Unpublished Doctorial Dissertation. The City University of New York.
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130-147.
- Rafoth, M. A., Buchenauer, E. L., Crissman, K. K., & Halko, J. L. (2004). *School readiness preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 1-3.
- Raver C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development*, 16(3), 3-19.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Razza, R. A., & Raymond, K. (2013). Associations among maternal behavior, delay of gratification, and school readiness across the early childhood years. *Social Development*, 22(1), 180-196.
- Rimm-Kaufman, S. E & Wanless, S. B. (2012). An ecological perspective for understanding the early development of self-regulatory skills, social skills and achievement. R.C. Pianta (Ed). *Hanbook of Early Childhood Education*.(pp. 299-323).Newyork: The Guilford Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Saruhan, Ş. C. ve Özdemirci, A. (2011). *Bilim, felsefe ve metodoloji* (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.

- Seven. S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R., & Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10 year old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474-488.
- Slavin, R. E. (2013a). Bilgi İşlem Süreci ve Bilişsel Öğrenme Kuramları. M. Artar (Böl. Çev.) (G. Yüksel, Çev.). *Eğitim Psikolojisi: Kuram ve Uygulama*.(ss.142-175). Ankara: Nobel Akademi.
- Slavin, R. E. (2013b). Bilişsel, dil, okuma ve yazma gelişimi. B. Ekinci (Böl. Çev.). (G. Yüksel, Çev.). *Eğitim Psikolojisi: Kuram ve Uygulama*.(ss. 29-47). Ankara: Nobel Akademi.
- Smith, L. E., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (2008). From reading readiness to reading competence: The role of self-regulation in at-risk children. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 131-152.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Son, S. H., Lee, K., & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education & Development*, 24(4), 468-490.
- Southam-Gerow, M.A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. M. Artiran (Çev.) Ankara: Nobel.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 65(3),754-770.
- Supplee, L. H., Skuban, E. M., Trentacosta, C. J., Shaw, D. S., & Stoltz, E. (2011). Preschool boys' development of emotional self-regulation strategies in a sample at risk for behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 95-120.
- Sutter, C. A. (2013). *Parenting and school readiness in low-income families: what can be gained from examining everyday contexts of interaction and children's self-regulation?* Unpublished Doctoral Dissertation. University of California.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Sümer, N., ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Şahin, H. (2011). Psikoseksüel gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. (ss.67-99). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G & Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*.(M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Tanrıbuyurdu, E. F. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıbuyurdu, E. F., ve Yıldız, T. G. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176),317-328.
- The National Association for the Education of Young Children, (NAEYC), (1995). Where we stand on school readiness. Erişim tarihi: 28.07.2016. [çevrim içi: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Readiness.pdf>, Erişim Tarihi: 05.09.2016].
- Torres, M. M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
- Tümkiye, S. (2012). Dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*.(ss. 27-52).Ankara: Maya Akademi.
- UNICEF, (2012). School readiness a conceptual framework. New York: United Nations Children'sFund.[Çevrim-içi: [http://www.unicef.org/education/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](http://www.unicef.org/education/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf), Erişim Tarihi: 20.08.2016].
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Üredi, I., ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Üstün, E., Akman, B. ve Uyanık, G. (2000). An evaluation of readiness for elementary education of 6 year-old children from different socio-economic backgrounds. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 54-58.
- Vale, E. A. (2006). *Early moral sense: Behavioral self-regulation, temperament, and prosocial behavior in young children in child-centered classrooms*. Unpublished Doctoral dissertation. Portland State University.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., & Boivin, M. (1992). Peer rejection from kindergarten to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(3), 382-400.
- Volling, B. L., Bandon, A. Y., & Kolak, A. M. (2006). Marriage, parenting, and the emergence of early self-regulation in the family system. *Journal of Child and Family Studies*, 15(4), 489-502.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., & Heikamp, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's self-regulation. *Social Development*, 20(3), 486-503.

- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561-566.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43.
- Wheeler Maedgen, J., & Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 30-42.
- White, B. A., Jarrett, M. A., & Ollendick, T. H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 1-9.
- White, L.L. (2008). *An investigation of emotion regulation, social skills and academic readiness in low-income preschool children*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Catholic University of America.
- Wicks-Nelson, R., Israel, A.C. (2000). *Behavior disorders in childhood*. (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.
- Willis, E., & Dinehart, L. H. (2014). Contemplative practices in early childhood: Implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487-499.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi*. (31. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 39 (176),329-338.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. (29. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp.13-39). California: Academic Press.



EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-467

19 Şubat 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlgi: 29.01.2015 tarih ve 175 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Aylin DURSUN**'un, **Prof. Dr. N. Semra ERKAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkinin Öz Düzenlemenin Aracılık Etkisi ile İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **17 Şubat 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 2. İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ YAZISI



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-604.01.02-E.2747875

12/03/2015

Konu: Araştırma İzni
(Aylin DURSUN)

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Aylin DURSUN'un "Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkinin Öz Düzenlemenin Aracılık Etkisi ile İncelenmesi" konulu tez çalışmasını ekli listedeki okullara uygulama yapmak istemesine dair, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğünün 27.02.2015 tarihli ve 380 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Yukarıda ismi geçen Aylin DURSUN'un, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda listedeki okullara uygulama yapmasını olurlarınıza arz ederim.

Şamil TEMİZ
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
.../.../2015

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ:
Yazı örneği ve eki (2 sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bahçelievler Mh.Şeker Cad.
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: Ş.TEMİZ Şb.Md.
Telefon : (0248) 233 11 19-125
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden899c-0dc7-3138-af81-400f kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. EBEVEYN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Prof. Dr. N. Semra ERKAN ve Arş. Gör. Aylin DURSUN tarafından yürütülen bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, anne ve babaların çocuklarına karşı olan tutumları ile ilgili görüşleri hakkında bilgi toplanmasıdır. Çalışmaya katılım tamamiyle gönüllülük temelinde olmalıdır. Ankette, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamimiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. N. Semra ERKAN (e-posta: erkansemra@hacettepe.edu.tr) ya da Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından Arş. Gör. Aylin DURSUN (Tel: 0248 213 4136 e-posta: adursun@mehmetakif.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Saygılarımla,

Aylin DURSUN

İsim Soyisim

Tarih

İmza

----/----/-----

EK 4. VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Bu çalışma, Prof. Dr. N.Semra ERKAN ve Arş. Gör. Aylin DURSUN tarafından yürütülen bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ve ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi toplamaktır. Çalışmaya katılım tamimiyle gönüllülük temelinde olmalıdır. Sizden ve çocuğunuzdan alınacak bilgiler tamamiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

Çocuğunuz ile yapacağım uygulamalarda onun psikolojik gelişimini olumsuz etkileyecek hiçbir etkisinin olmayacağından emin olabilirsiniz. Siz bu formu imzaladıktan sonra isterseniz çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir. Çocuğunuz isteği doğrultusunda uygulamaya dahil olacaktır. **Uygulama sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.**

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. N. Semra ERKAN (e-posta:erkansemra@hacettepe.edu.tr) ya da Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından Arş. Gör. Aylin DURSUN (Tel: 05053999740 e-posta:adursun@mehmetakif.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya ben ve çocuğum tamamen gönüllü olarak katılıyoruz. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra öğretmene geri veriniz).

Çocuğunuzun Velisinin

İsim Soyisim

Tarih

İmza

----/----/-----

EK 5. AİLE BİLGİ FORMU

Değerli Anne ve Babalar;

Araştırma için bütün soruların içtenlikle cevaplandırılması çok önemli noktadır. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Desteğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aylin DURSUN

No:.....					
Ölçeği Dolduran Kişi:		Anne: ()	Baba: ()	Diğer:.....	
Ekonomik durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?		Düşük: ()	Orta: ()	Yüksek: ()	
Sahip olduğunuz çocuk sayısı		1 ()	2 ()	3 ()	Diğer:.....
ANNEYE AİT BİLGİLER					
Yaşı	20 ve altı: ()	Eğitim Durumu	İlkokul: ()	Medeni hali:	()
	21-30: ()		Ortaokul: ()	Evliliği:	
	31-40: ()		Lise: ()	Bekar: ()	
	41-50: ()		Önlisans: ()	Ayrı Yaşıyor: ()	
	51 ve üstü: ()		Lisans: ()	Diğer:	
			Yüksek lisans: ()		
			Doktora: ()		
BABAYA AİT BİLGİLER					
Yaşı	20 ve altı: ()	Eğitim Durumu	İlkokul: ()	Medeni hali:	()
	21-30: ()		Ortaokul: ()	Evliliği:	
	31-40: ()		Lise: ()	Bekar: ()	
	41-50: ()		Önlisans: ()	Ayrı Yaşıyor: ()	
	51 ve üstü: ()		Lisans: ()	Diğer:	
			Yüksek lisans: ()		
			Doktora: ()		
Ayrı yaşıyorsanız çocuk kiminle yaşıyor?					
Kendi evinizde mi oturuyorsunuz?			Evet ()	Hayır ()	
Çocuğunuzun kendine ait bir odası var mı?			Evet ()	Hayır ()	
Çocuğunuzun herhangi bir kronik hastalığı var mı?			Evet ()	Hayır ()	

EK 6. EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ (ETÖ)
ÖRNEK MADDELER

Değerli Anne ve Babalar,

Aşağıdaki cümlelerin tamamına samimiyetle cevap verilmesi önemli bir noktadır. Lütfen size en yakın gelen cevaba “X” işareti koyunuz. Her bir sorunun tek cevabı olması gerekmektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacaktır.

Arş. Gör. Aylin DURSUN

Soru no:	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
14	Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.					
35	Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.					
36	Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.					
39	Çocuğuma karşı sabırsızım.					
40	En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.					
41	Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim.					
42	Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım.					
43	Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımından herhangi birini alıp kullanmasına izin veririm.					
46	Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.					

EK 7. ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Prof. Dr. N.Semra ERKAN ve Arş. Gör. Aylin DURSUN tarafından yürütülen bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerin davranışları ile ilgili görüşleri hakkında bilgi toplanmasıdır. Çalışmaya katılım tamamiyle gönüllülük temelinde olmalıdır. Ankette, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamimiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. N. Semra ERKAN (e-posta:erkansemra@hacettepe.edu.tr) ya da Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından Arş. Gör. Aylin DURSUN (Tel: 0248 213 4136 e-posta:adursun@mehmetakif.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Öğretmenin

İsim Soyisim

Tarih

İmza

---/---/---

EK 8. OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞ SORUNLARI TARAMA ÖLÇEĞİ (OÖDSTÖ) ÖRNEK MADDELER

Değerli Öğretmenler;

Aşağıda okul öncesi çocuklarda sıklıkla gözlemlenen davranışların tanımları sıralanmıştır. Her cümleden sonra üç ayrı sütün vardır. “Doğru Değil”, “Bazen Doğru”, “Kesinlikle Doğru”. Eğer çocuk cümlede tanımlanan davranışta sıklıkla veya yüksek derecede bulunuyorsa, “Kesinlikle Doğru” sütünün altındaki bölüme X işareti koyunuz. Eğer çocuk cümlede tanımlanan davranışta daha az sıklıkla veya daha az derecede bulunuyorsa, “Bazen Doğru” sütünün altındaki bölüme X işareti koyunuz. Eğer çocuk sizin gözlemlerinize göre cümlede tanımlanan davranışta bulunmuyorsa, “Doğru Değil” sütünün altındaki bölüme X işareti koyunuz. Her cümlenin karşısına sadece bir X işareti koyunuz.

Arş. Gör. Aylin DURSUN

No:	Okulun Adı:
Çocuğun cinsiyeti: Kız () Erkek ()	
Çocuğun yaşı:	
Çocuğun doğum yılı ve ayı:	
Değerlendiren kişinin çocukla çalıştığı süre (ay veya hafta olarak):	

Soru no:	Cümleler	Doğru Değil	Bazen Doğru	Kesinlikle Doğru
1.	Sakince duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar.			
4.	Diğer çocuklarla kavga eder.			
5.	Diğer çocuklar tarafından çok sevilmez.			
6.	Endişelidir. Pek çok şeyi dert eder.			
7.	İşlerini kendi başına yapmaya meyillidir. Yalnızlığı sever.			
8.	Çabuk kızabilir. Kafasının taşı çabucak atar.			
9.	Perişan, ağlamaklı veya üzüntülüdür.			
12.	Söz dinlemez.			
13.	Konsantrasyonu iyi değildir, dikkat süresi kısıtlıdır.			
14.	Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir.			
21.	Dikkatsiz			
22.	Oyuncaklarını paylaşmaz.			
23.	Kolayca ağlar.			
26.	Diğerlerine karşı bencildir.			
30.	Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır?			
TOPLAM				

**EK 9. OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KODLAMA SAYFASI
(ÖÖDÖ)**

(ÖRNEK MADDELER)

B. KALEM TIKLATMA

Uygulama Alıştırmaları:

Kaç uygulama alışırması tamamlandı? _____

(Aşağıdaki maddeyi kodlayın)

Hayır

Evet

Çocuk son uygulama alışırmasını doğru yaptı mı?

0

1

Asıl Alıştırmalar:

Her alıştırmadan sonra çocuğun cevabını kaydediniz, ancak değerlendirme sonuna kadar doğru/yanlış olarak puanlamayınız. (Not: Çocuk 2 kereden fazla tıklarsa tıklatma sayısını "3" olarak girin.)

	Puan		Puan		Puan		Puan
1. D Ç 2	—	5. D Ç 1	—	9. D Ç 2	—	13. D Ç 1	—
2. D Ç 1	—	6. D Ç 2	—	10. D Ç 1	—	14. D Ç 2	—
3. D Ç 1	—	7. D Ç 1	—	11. D Ç 2	—	15. D Ç 2	—
4. D Ç 2	—	8. D Ç 2	—	12. D Ç 1	—	16. D Ç 1	—

EK 10.OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ UYGULAYICI RAPORU

UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU

(ÖRNEK MADDELER)

Öğrenci No:
Değerlendiren Kişinin
Adı:

Tarih:

Çocuğun uygulama sırasında gösterdiği davranışı açıklayan tek bir seçeneği daire içine alınız.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında "dalgın/başka düşüncelere dalmış" görünür.
2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.
1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.
0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

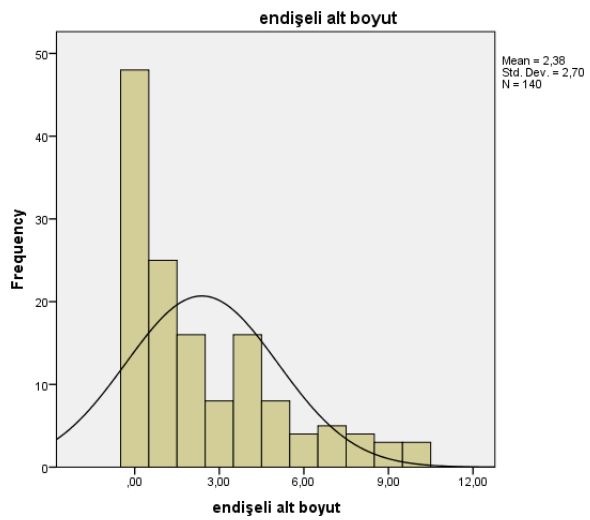
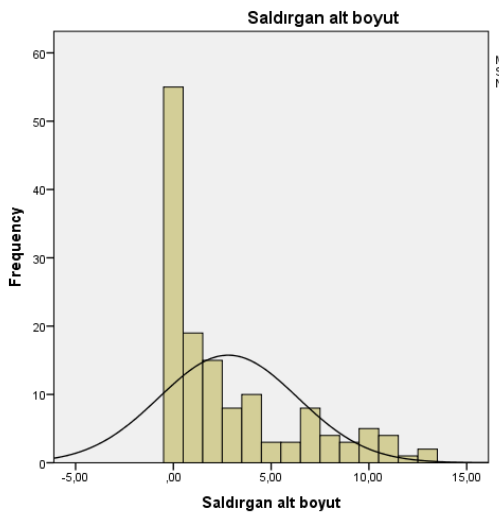
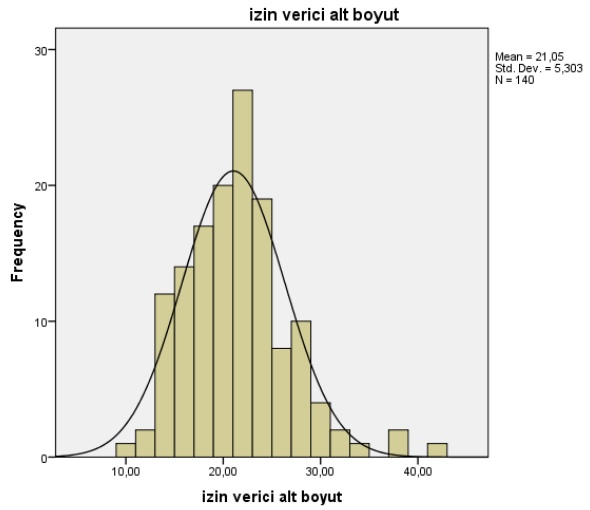
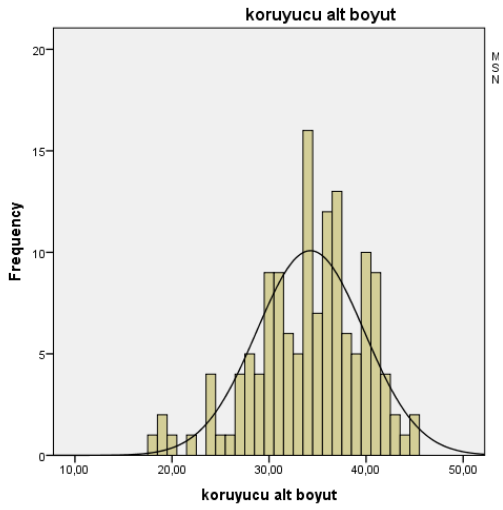
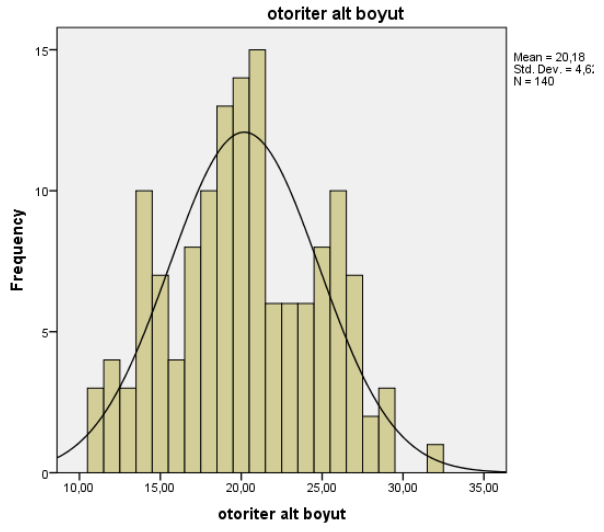
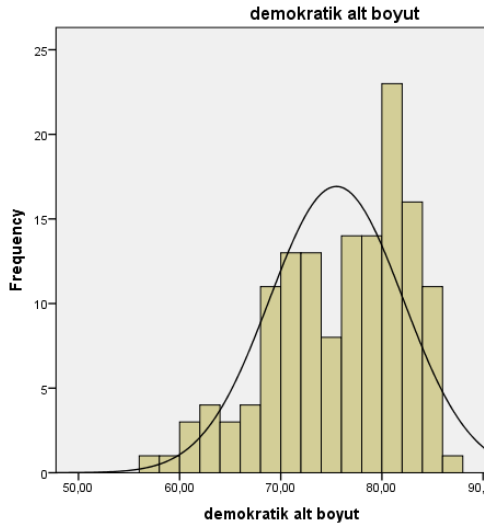
3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık kesilir.

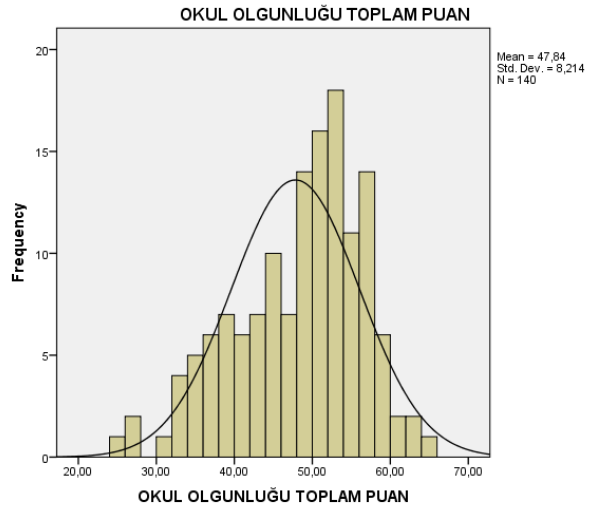
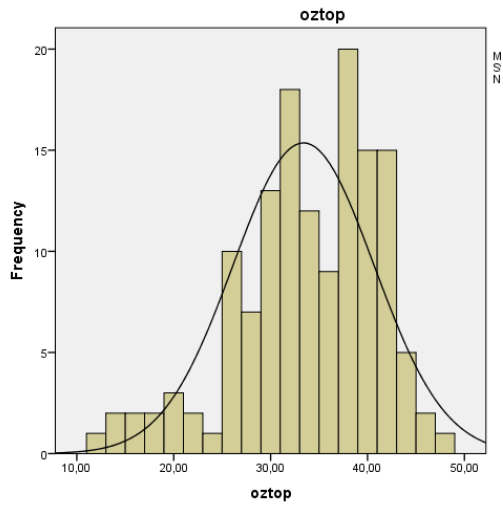
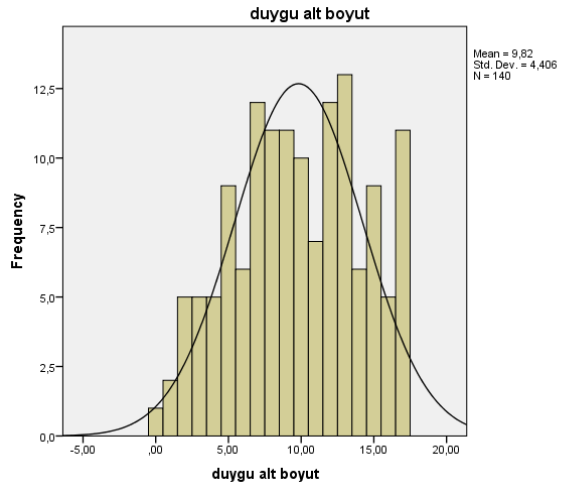
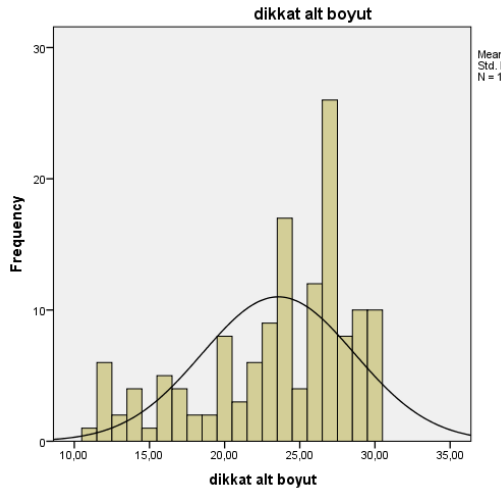
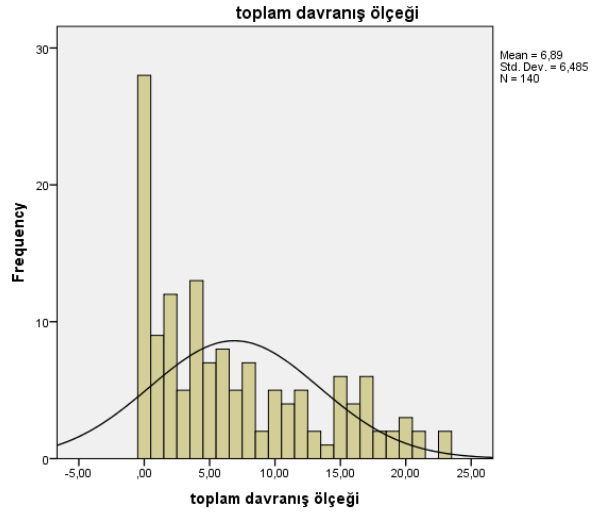
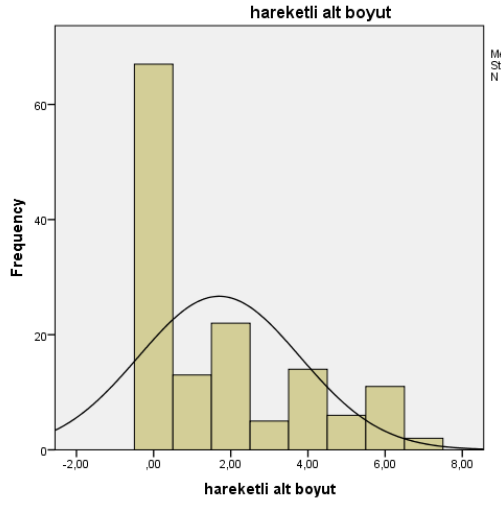
B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

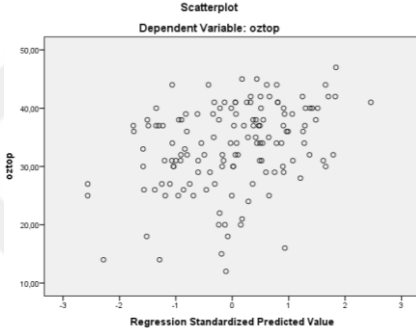
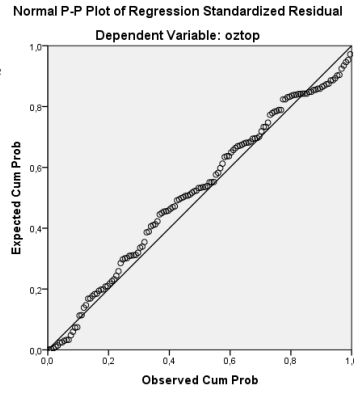
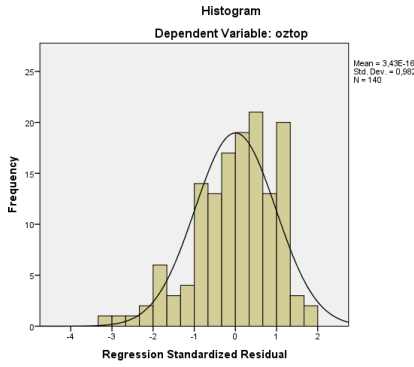
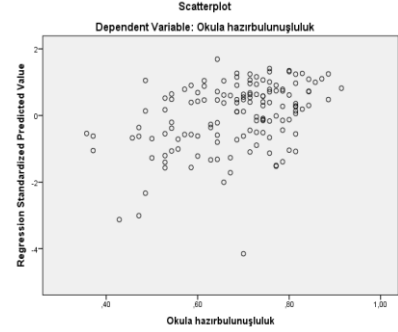
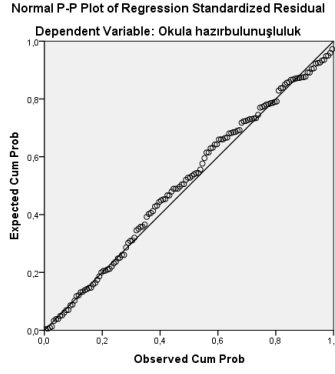
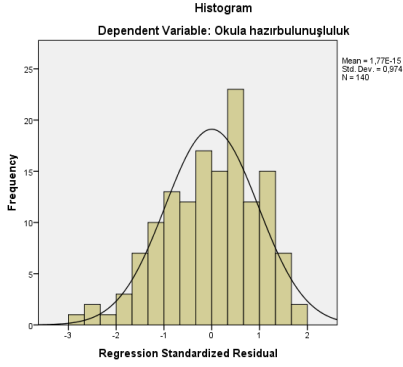
3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.
2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.
1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.
0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

EK 11. HİSTOGRAM GRAFİKLERİ





EK 12. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERE AİT DOĞRUSALLIKLAR



Correlations								
		Öz Düzenleme	Okula Hazır Bulunışluk	Davranış Problemleri	Demokratik alt boyut	Otoriter alt boyut	Koruyucu alt boyut	İzin verici alt boyut
Öz Düzenleme	Pearson Correlation	1	,332**	-,277**	-,033	,198	,005	,119
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,696	,019	,956	,160
	N	140	140	140	140	140	140	140
Okula Hazır Bulunışluk	Pearson Correlation	,332**	1	-,339**	-,034	,041	-,109	,106
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,694	,634	,200	,212
	N	140	140	140	140	140	140	140
Davranış Problemleri	Pearson Correlation	-,277**	-,339**	1	,106	-,050	-,109	-,176*
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,211	,560	,199	,037
	N	140	140	140	140	140	140	140
Demokratik alt boyut	Pearson Correlation	-,033	-,034	,106	1	-,239**	,253**	,005
	Sig. (2-tailed)	,696	,694	,211		,004	,003	,957
	N	140	140	140	140	140	140	140
Otoriter alt boyut	Pearson Correlation	,198	,041	-,050	-,239**	1	,045	,100
	Sig. (2-tailed)	,019	,634	,560	,004		,597	,240
	N	140	140	140	140	140	140	140
Koruyucu alt boyut	Pearson Correlation	,005	-,109	-,109	,253**	,045	1	,242**
	Sig. (2-tailed)	,956	,200	,199	,003	,597		,004
	N	140	140	140	140	140	140	140
İzin verici alt boyut	Pearson Correlation	,119	,106	-,176*	,005	,100	,242**	1
	Sig. (2-tailed)	,160	,212	,037	,957	,240	,004	
	N	140	140	140	140	140	140	140

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 15/12/2016

Tez Başlığı: EBEVEYN TUTUMLARI, DAVRANIŞ PROBLEMLERİ VE OKULA HAZIR BULUNUŞLUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖZ DÜZENLEMENİN ARACILIK ETKİSİ İLE İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
15/12/2016	138	279029	21/11/2016	%9	753553831

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

15/12/2016

İmza

Adı Soyadı: Aylin SOP
Öğrenci No: N12143167
Anabilim Dalı: İlköğretim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Semra ERKAN

(Unvan, Ad Soyad, İmza)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION

Date: 15/12/2016

Thesis Title: ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES, BEHAVIOR PROBLEMS AND SCHOOL READINESS THROUGH MEDIATORY EFFECT OF SELF-REGULATION

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
15/12/2016	138	279029	21/11/2016	%9	753553831

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

15/12/2016

Signature

Name Surname: Aylin SOP
Student No: N12143167
Department: Elementary Education
Program: Preschool Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Prof. Dr. Semra ERKAN

(Title, Name Surname, Signature)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Aylin SOP
<i>Doğum Yeri</i>	SAMSUN
<i>Doğum Tarihi</i>	20.09.1984

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Fethiye Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi	2002
<i>Lisans</i>	Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	2006
<i>Yüksek Lisans</i>	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı	2010
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

<i>Projeler</i>	A Sustainable Ecology in Europe of the Future, Avrupa Birliği	2016-.....
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Buca Anaokulu (Öğretmen) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı	2006-2008 2008-.....

Akademik Çalışmalar

<p>Sahin H. ve Dursun A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş doyumu: Burdur Örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 160-174.</p> <p>Sahbaz Ü., ve Dursun A. (2010). Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin belirlenmesi. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (Sözlü Bildiri).</p> <p>Nur İ., Tarman İ., Dursun A. ve Topçu Bilir Z. (2014). Okul Öncesi Dönem Fen Eğitiminde Açık Hava Etkinliklerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi: Disiplinlerarası Katkı, Kuram ve Uygulama Deneyimleri (Sözlü Bildiri).</p> <p>Gönen M., Dursun A., Topçu Bilir Z., Tarman İ., Nur İ. (2014). Resimli çocuk kitaplarında engel tasvirinin incelenmesi. 6. Uluslararası eğitim araştırmaları kongresi (sözlü bildiri).</p> <p>Gönen M., Dursun A,Topçu Bilir Z.,Tarman İ., & Nur İ.(2015). A Study on the Depiction of Disability in Illustrated Story Books. Review of Research and Social Intervention, 50(3), 275-292. (Yayın No: 1548760).</p> <p>Ünüvar, P., Sop, A., Dalgıç, G. ve Kanyılmaz E. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Olumsuz Durumlar. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (Sözlü Bildiri).</p>
--

Seminer ve Çalıştaylar

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Medya Eğitimi ve Eğitimde Kullanımı Semineri, 2009.

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	adursun@mehmetakif.edu.tr
	aylindursun_1@hotmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	21.11.2016

